

# **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM:**

Atraso no Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem

---

**Bárbara Soraia Pereira Mendonça**

n.º 20090431

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais

Área de especialização em Comunicação e Linguagem

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**

Abril de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Área de especialização em Comunicação e Linguagem

Dissertação no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas  
Especiais

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM PERTUBAÇÕES DE  
LINGUAGEM**

Atraso no Desenvolvimento da Linguagem e Pertubação Específica do  
Desenvolvimento da Linguagem

**Autora: Bárbara Soraia Pereira Mendonça**

**Orientadora: Profª Doutora Inês Horta**

Abril de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Doutora Inês Horta, pela força, e por acreditar que seria possível.

À Dra. Marinela Teixeira, Médica Pediatra, por ter disponibilizado todo o espaço para a concretização do projecto.

À minha colega Psicóloga, Cláudia, pela ajuda realizada no processo de avaliação, contribuindo para o estabelecimento dos diagnósticos.

Agradeço a disponibilidade demonstrada pelos encarregados de educação e, principalmente, as crianças.

À minha grande amiga Priscila Vaz pela ajuda no decorrer do trabalho pelo companheirismo e pela amizade.

Ao meu namorado, José Valente pela força, pela paciência e pelo carinho.

Aos meus pais sem os quais esta dissertação não seria possível.

A todos muito OBRIGADA!

## RESUMO

A presente dissertação tem como principais objectivos verificar se o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas criado por Silva (2003) é eficaz no desenvolvimento da consciência silábica de crianças com perturbações de linguagem, nomeadamente, Atraso no desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica no Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) e descrever as interacções desenvolvidas entre o experimentador e as crianças durante as sessões do programa Fonológico de forma a compreender o padrão comportamental manifestado pelas mesmas.

Foram seleccionados oito participantes entre os 54 meses e os 72 meses de idade com perturbações de linguagem, quatro com ADL e quatro com PEDL. Estas crianças foram sujeitas a uma avaliação da consciência fonológica através da Bateria de Provas Fonológicas, onde foram diagnosticadas com perturbações ao nível da consciência fonológica. As crianças com perturbações de linguagem foram sujeitas à intervenção do programa Silva (2003) de forma a verificar os seus efeitos.

Terminada a intervenção, realizou-se uma reavaliação dos níveis de consciência fonológica a cada caso estudado, de forma a verificar se os efeitos do programa utilizado foram benéficos para as crianças em estudo e se existe uma correlação entre as perturbações da linguagem e o desenvolvimento da consciência silábica. Os participantes não evoluíram em nenhuma das tarefas fonológicas testadas excepto ao nível da análise silábica, não se verificando nenhuma correlação significativa nesta tarefa em ambos os grupos. Os resultados indicam que o programa só foi eficaz para o desenvolvimento de uma competência fonológica que já estava adquirida embora com fraco desempenho. O padrão comportamental manifestado entre as crianças com ADL e PEDL foi muito semelhante.

Desta forma, foi proposto um programa de intervenção de consciência fonológica para crianças com perturbações de linguagem, ADL e PEDL. Este programa tem como objectivo promover a consciência da palavra, as rimas e a consciência das sílabas. De forma a conseguir total colaboração e entusiasmo por parte das crianças, propõe-se um programa constituído por diferentes jogos de carácter lúdico que impliquem uma maior interacção entre o experimentador e a criança.

**Palavras-chave:** Atraso no Desenvolvimento da Linguagem, Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, Consciência Fonológica e Consciência Silábica.



## ABSTRACT

The present dissertation has for main purpose to verify whether the phonological training program created by *Silva* (2003), which focuses on syllabic units, is effective regarding the development of syllabic awareness in children with language problems, such as the delayed development of language (ADL) and specific language development disorders (PEDL), as well as to describe the interaction between the experimenter and the children involved in the phonological program so as to understand the behavioral pattern manifested therein.

Eight participants with language problems were selected with ages between 54 and 72 months old; four with ADL and four with PEDL. These children were subject to a phonological awareness evaluation through the phonological battery tests and were diagnosed with phonological awareness problems. The children with the language problems were placed under the program *Silva* (2003) in order to verify its results.

Once the intervention was over a reevaluation of the phonological awareness levels was performed in each of the studied cases in order to check if the program was beneficial for the children and if there is a correlation between development disturbances of language and Syllabic Awareness. The participants did not evolve in any of the phonological tasks that were tested except what concerned syllabic analysis; statically significant differences were observed in both groups. The results show that the program contributed only to the development of a single phonological ability that had already been acquired although with poor performance. The behavioral pattern manifested among the children with ADL and PEDL was noticeably similar.

Thus, it was proposed an intervention program of phonological awareness for children with language problems, ADL and PEDL. This program aims to promote word, rime and syllabic awareness. To achieve total collaboration and enthusiasm from the children it was proposed a program consisting of different enjoyable games involving a greater interaction between the experimenter and the child.

**Key words:** Delay in Language Development, Specific Language Development Disturbances, Phonological Awareness end Syllabic Awareness.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
1. Desenvolvimento da Linguagem.....	13
1.1. Atraso no Desenvolvimento da Linguagem.....	18
1.2. Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem.....	22
1.3. ADL versus PEDL .....	28
2. Consciência Fonológica .....	31
2.1. Consciência das Palavras .....	35
2.2. Rimas .....	36
2.3. Consciência Silábica .....	37
2.4. Consciência Intrassilábica.....	39
2.5. Consciência Fonémica .....	41
3. Relação entre Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e Escrita .....	45
4. A Pertinência da Intervenção ao nível da Consciência Fonológica .....	48
4.1. Programas de Intervenção de Consciência Fonológica .....	49
4.2. Estudos realizados para o desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças com Perturbações da Linguagem .....	53
II. ESTUDO EMPÍRICO .....	56
1. Objectivos do Estudo .....	56
1.1. Questões de investigação .....	59
2. Metodologia .....	59

2.1. Tipo de estudo.....	60
2.2. Variáveis .....	61
2.3. Participantes.....	61
2.4. Instrumentos.....	63
2.5. Procedimentos.....	68
III. ANÁLISE DE DADOS .....	72
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
V. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM: ADL E PEDL.....	97
CONCLUSÃO .....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
ANEXOS .....	113

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Características de PEDL e ADL (Ramos, 2006).....	29
Tabela 2: Descrição das sessões que constituem o programa de Intervenção .....	67
Tabela 3: Médias e desvios-padrão da Consciência Fonológica dos grupos experimentais na pré e pós-avaliação .....	74
Tabela 4: Valores da correlação de Pearson e de p das crianças com perturbações da linguagem (PL) nas provas de Análise Silábica (AS) e de Classificação com base na Sílabas Inicial (CBSI) após a aplicação do programa.....	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pré-avaliação da Consciência Fonológica em Crianças com ADL .....	72
Figura 2: Pré-avaliação da Consciência Fonológica em Crianças com PEDL .....	73
Figura 3: Pós-avaliação em crianças com ADL na prova de Análise Silábica .....	75
Figura 4: Pós-avaliação em crianças com ADL na prova de Classificação com Base na Sílabas Inicial.....	76
Figura 5: Pós-avaliação em crianças com PEDL na prova de Análise Silábica .....	77
Figura 6: Relação entre os resultados da pós-avaliação das crianças com ADL e PEDL..	79

## INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um instrumento social usado em interações visando a comunicação (Caldeira, Gonçalves, & Pereira, 2004).

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), o processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológicos e gramaticais conferem à linguagem a sua forma. O sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados (Schirmer et al., 2004).

Segundo Ximenes (2004), estas capacidades permitem às crianças ainda generalizar e adequar aprendizagens, proporcionando-lhe um desenvolvimento cognitivo adequado, e consequentemente a aquisição de outras capacidades não-inatas, como é o caso da utilização da leitura e da escrita. Quando a criança tem dificuldade em compreender (linguagem receptiva) ou em partilhar ideias ou sentimentos (linguagem expressiva) tem uma alteração da linguagem (Tavares, 2009).

Bernstein (1993) afirmou que para um grande número de crianças, a aquisição da linguagem ocorre naturalmente sem qualquer aprendizagem formal. No entanto, segundo Rodrigues (2009), algumas crianças experienciam sérias dificuldades na sua aquisição. Tais crianças poderão apresentar perturbações na linguagem. Qualquer patologia ao nível da linguagem afigurar-se-á problemática para a criança portadora da mesma, pelos mais diversos motivos, tais como a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita e mesmo problemas sócio-relacionais (Rodrigues, 2009).

A perturbação da linguagem na criança é uma dificuldade na aprendizagem da compreensão e/ou expressão dos aspectos semânticos, fonológico, sintático, morfológico e pragmático da linguagem (Ramos, 2006) e atingem cerca de 5 a 10 % das crianças em idade pré-escolar, sendo a perturbação do desenvolvimento mais frequente nesta faixa etária (Ramos, 2006).

Quando a linguagem (forma, conteúdo e uso), ao nível da compreensão e da expressão, não surge na idade em que deve ocorrer e/ou verificando-se a permanência de certos padrões linguísticos característicos de idades cronológicas anteriores, considera-se

que existe um Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) (Tavares, 2009). Por outro lado, quando as alterações se traduzem numa limitação significativa da linguagem sem factores que justifiquem os problemas de aprendizagem da linguagem considera-se também a existência de uma Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) (Tavares, 2009).

Ressalva-se que dentro das perturbações da linguagem oral existentes na infância, são as dificuldades ao nível da consciência fonológica que podem prejudicar a aprendizagem da leitura e da escrita (Schirmer et al., 2004).

Segundo Harbes, Halle e Paden (1999), a criança à medida que vai desenvolvendo a comunicação oral vai adquirindo alguma consciência dos traços dos sons e dos modelos de sílaba. As capacidades de análise fonológica não são uma simples consequência do desenvolvimento cognitivo, mas requerem exercícios ou actividades que explicitamente chamem atenção para as unidades da fala, sendo alguns níveis de consciência fonológica pré-requisitos para aprendizagem da leitura (Bertelson et al., 1985; Morais, 1991; Morais et al., 1997 como citado em Morais, 1997).

Actualmente, reconhece-se uma causalidade recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, sendo que a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder e compreender o código escrito, desenvolvendo as suas habilidades fonológicas com a aprendizagem da leitura (Cielo, 1998; Morais, Mousty, & Kolinsky, 1998 como citado em Valente & Martins, 2004). A consciência fonológica, não só constitui um elemento facilitador da aprendizagem da leitura, como se desenvolve a partir dessa aprendizagem (Martins, 2000). Desta forma, a consciência fonológica tem uma idade própria para se desenvolver; pois passado esse período, tudo se torna mais difícil (Caldas, 2000).

As crianças com perturbações da linguagem evidenciam maior incidência de alterações ao nível da consciência fonológica, o que dificulta a aprendizagem da leitura e escrita, donde o presente estudo pretende verificar a eficácia e os efeitos linguísticos e comportamentais provocados pela aplicação de um programa de intervenção de consciência silábica, sendo possível propor uma metodologia de intervenção adequada a estas crianças.

Neste contexto, o presente estudo tem como objectivo verificar os efeitos do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em crianças com ADL e PEDL. Partindo deste objectivo, serão consideradas as seguintes questões de investigação:

*a)* Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL? *b)* Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL? e *c)* Será que existe uma correlação entre as perturbações de linguagem e o desenvolvimento da consciência silábica após a aplicação do programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003)?

Para uma análise do padrão comportamental observado durante a aplicação do programa, o segundo objectivo do estudo pretende descrever as interacções desenvolvidas entre o experimentador e a criança durante as sessões do programa de intervenção (Silva, 2003). Tal como para o objectivo anterior, foi definida uma questão de investigação para a sua concretização: Será que o padrão comportamental observado durante as sessões pelas crianças com ADL é o mesmo do que o das crianças com PEDL?

A importância da resposta aos objectivos do presente estudo, é dar pistas que suportem a pertinência de uma adequada avaliação e intervenção ao nível da consciência fonológica a todas as crianças com estas perturbações de linguagem, compreendendo o nível de adequação de um programa de intervenção que foi elaborado para crianças sem patologias de linguagem

No entanto, e uma vez que não há programas de intervenção ao nível da consciência fonológica para crianças com ADL e PEDL, foi definido como terceiro e último objectivo propor estratégias e actividades para a intervenção ao nível da consciência fonológica em crianças com perturbações de linguagem, mais concretamente, ADL e PEDL.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, o enquadramento teórico, uma vez que os objectivos do estudo se centram na idade pré-escolar, será descrito todo o processo do desenvolvimento da linguagem dos zero aos setenta e dois meses, bem como de todos os componentes linguísticos envolventes. Seguidamente serão abordadas as várias perturbações de linguagem existentes, com especial incidência na descrição detalhada das perturbações de linguagem estudadas, nomeadamente ADL e PEDL. Segue-se a definição de consciência fonológica e uma descrição dos estudos mais significativos no que respeita ao



desenvolvimento desta competência nos diferentes níveis linguísticos, nomeadamente, na consciência das palavras; rimas; consciência silábica; fonémica, e nas suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. Aborda-se ainda a pertinência da intervenção ao nível da consciência fonológica. A fechar o enquadramento teórico, apresenta-se a descrição de alguns programas de intervenção de consciência fonológica desenvolvidos para crianças em idade pré-escolar e de alguns estudos realizados para o mesmo propósito em crianças com perturbações da linguagem.

No capítulo II, é elaborada a descrição do estudo, com a apresentação e fundamentação dos objectivos e questões de investigação. São ainda descritos os participantes seleccionados, os instrumentos utilizados, os aspectos éticos e os procedimentos inerentes à recolha de dados.

No capítulo seguinte, apresentam-se os dados recolhidos durante as sessões de intervenção e a sua análise.

Realizada a descrição e análise dos dados, no capítulo IV é feita a sua interpretação e a sua discussão.

No capítulo V é descrito o programa de intervenção de consciência fonológica proposto para crianças com ADL e PEDL.

Terminamos com uma conclusão que sintetiza os resultados mais pertinentes desta investigação com base nas questões formuladas, bem como os limites e alcances deste estudo, que são passíveis de reequação em investigação futura.

Por último, apresentam-se as conclusões deste estudo, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

# I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Desenvolvimento da Linguagem

*“Linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua”* (Franco, Reis, & Gil, 2003, p. 16).

A linguagem está presente desde o primeiro ano de vida e acompanha, praticamente, todas as actividades humanas (Aguado, 1996).

Segundo Rigolet (2006), o primeiro ano de vida é de importância fundamental para todo o desenvolvimento sócio afectivo do bebé, uma vez que deverá criar autoconfiança para as suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso. Sorrir intencionalmente, estabelecer um diálogo tónico-comunicativo com o outro, reconhecer-se como tendo algum poder sobre o outro, vivenciar experiências diversificadas, exercitar o seu aparelho fonador, treinar atitudes comunicativas eficazes, respeitar o outro interlocutor e começar a exprimir as suas necessidades e motivações formam alguns dos aspectos importantes que este primeiro ano de vida deverá promover em cada criança, respeitando a sua individualidade.

Segundo Felldman, Olds e Papalia (2001), o choro é a única forma de comunicação do recém-nascido. Os pais do bebé geralmente distinguem o choro de fome do choro de dor. Entre as seis semanas e os três meses de vida os bebés começam a produzir sons e a brincar com os sons da fala, ajustando os sons que ouvem das pessoas à sua volta (Bates, O’Connell, & Shore, 1987 como citado em Felldman et al., 2001). Entre os seis e os dez meses os bebés desenvolvem o tagarelar, repetindo sequências de consoante-vogal como “ma-ma-ma”, que geralmente é confundido com a primeira palavra do bebé. O tagarelar não é uma verdadeira linguagem uma vez que não tem significado para o bebé, embora se torne mais parecido com palavras ao longo do tempo. O desenvolvimento da linguagem prossegue com imitação accidental de sons que os bebés ouvem. Cerca dos nove e dez meses de vida, os bebés imitam os sons mesmo sem os compreenderem (Felldman et al., 2001). Assim sendo, a comunicação pré linguística (0-12 meses) que corresponde ao primeiro ano de vida tem como base essencial uma rede rica de comunicações vocais e verbais entre pais e filhos. Esta rede constitui um importante pré-requisito para o desenvolvimento subsequente da comunicação linguística (Rigolet, 2006).

Segundo Sim-Sim (1998), a criança começa por integrar o grupo restrito da família e posteriormente passa a fazer parte de grupos cada vez mais alargados (grupo de pares e grupo escolar). Nos primeiros tempos de vida as experiências linguísticas dizem apenas respeito ao contexto, isto é, *ao aqui e agora*; a criança ouve falar e fala do que está a acontecer ou do que acabou de acontecer. À medida que o vocabulário aumenta a estrutura frásica torna-se mais complexa, dando-se a libertação do contexto imediato e, progressivamente, a criança começa a usar a linguagem como forma de tornar presente os acontecimentos que tiveram lugar no passado ou que poderão ocorrer no futuro. A linguagem emancipa-se do imediatismo que a caracteriza no início do desenvolvimento (Sim-Sim, 1998).

Para Felldman et al. (2001), os bebés compreendem muitas palavras antes de serem capazes de as utilizar, ou seja, o seu vocabulário passivo desenvolve-se mais rapidamente que o seu vocabulário activo. As primeiras palavras que os bebés compreendem e ouvem mais vezes são o seu nome e a palavra não. Por volta dos treze meses, a maioria das crianças compreende que uma palavra representa um objecto ou acontecimento específico, podendo rapidamente compreender o significado de uma nova palavra. A adição de novas palavras ao seu vocabulário expressivo é inicialmente lenta. À medida que as crianças começam a depender mais das palavras para se expressarem os sons e os ritmos da fala tornam-se mais elaborados. Segundo Rigolet (2006), dos doze aos dezoito meses surge a fase da holofrase, ou seja, uma única palavra produzida exprime uma ideia completa (Felldman et al., 2001).

Dos dezoito meses aos vinte e quatro meses a criança começa a produzir pequenos enunciados, compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjectivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjunções e preposições. Para Rigolet (2006) dos dois aos três anos a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente. O tipo de palavras que utiliza são principalmente os substantivos e posteriormente, com menos frequência, os verbos. Uma vez que nesta faixa etária a criança utiliza poucos advérbios e ainda menos adjectivos, o adulto tem um papel importante ao nível semântico-estrutural: o de reforçar as áreas de aquisição onde a criança é espontaneamente mais capaz (substantivos e verbos) e o de estimular as áreas de mais lento desenvolvimento (advérbios e adjectivos) (Rigolet, 2006). Um outro nível de expressão linguística de progressiva aquisição é o das palavras funcionais. Nesta faixa etária dos dois aos três anos domina o artigo definido singular (o-a) e começam a surgir pronomes e preposições (Rigolet, 2006). As palavras funcionais são objecto de reflexão abstracta porque o seu

significado não existe por si só; este depende da interpretação que lhe advém do contexto linguístico envolvente (Rigolet, 2006). Segundo a mesma autora, a criança irá necessitar cada vez mais de estimulação externa para desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

De acordo com Rigolet (2006), dos trinta e seis aos quarenta e oito meses a criança está apta para adquirir, com muita facilidade, vocábulos novos; é capaz de relatar factos contados, tende a cuidar mais da sua linguagem ao falar com o Educador do que com os colegas, já consegue construir frases curtas, nomeadamente as justapostas (frases independentes) e/ou coordenadas (frases ligadas com conjunções coordenativas). Entre os quarenta e oito e os sessenta meses a criança produz frases mais compridas e, além de aumentar o número de palavras por enunciado, diversifica as formas de subordinadas, variando com certa facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe a fim de servir melhor os seus objectivos comunicativos e linguísticos (Rigolet, 2006). Entre os sessenta e setenta e dois meses (5-6 anos) as crianças exprimem-se com mais facilidade; constroem frases longas fazendo enunciados de cinco/seis palavras em média; o vocabulário é mais elaborado, preciso e abstracto; conversam muito sobre diferentes temas e gostam de temas diversificados. O mesmo autor refere, que nesta faixa etária, relativamente à capacidade metalinguística a criança manifesta um certo humor linguístico crescente. No entanto, a nível sintáctico, verifica-se uma ausência total de utilização da voz passiva. Relativamente à linguagem escrita, nota-se uma evolução grande, não só na maneira de representar como na vontade de aprender as letras (Rigolet, 2006).

Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da linguagem é necessário para que a criança adquira regras específicas do sistema linguístico, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No respeitante à forma, as regras adquiridas referem-se aos sons e respectivas combinações (Fonologia), à formação e estrutura internadas palavras (Morfologia) e à organização das palavras em frases (Sintaxe). As regras referentes ao conteúdo servem o significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras (Semântica). Finalmente, as regras de uso que visam a adequação ao contexto de comunicação (Pragmática) (Sim-Sim, 1998).

Segundo Franco et al. (2003), o uso da palavra é uma componente que engloba as funções/intenções comunicativas e a escolha de códigos a utilizar.

*“Nesta componente há que ter em conta alguns factores inerentes às regras de conversação nomeadamente organização das conversações, as iniciativas comunicativas e o manter a conversação, o*

*aprender a “tomar a vez”, o responder apropriadamente e ter uma narrativa coesa”* (Franco et al., 2003, p. 19).

Segundo Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento semântico define-se como o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso. Segundo Franco et al. (2003), este domínio linguístico caracteriza-se como a capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos respectivos significados. As palavras raramente surgem isoladamente; aparecem habitualmente organizadas em contextos frásicos, que têm um significado particular (Sim-Sim et al., 2008; Hahne & Friederici, 2001).

No processo do desenvolvimento sintático as crianças produzem palavras isoladas que representam frases. As regras de organização das palavras em frases fazem parte do conhecimento sintático (Sim-Sim et al., 2008).

Relativamente ao desenvolvimento fonológico, segundo Sim-Sim et al. (2008), este está geneticamente programado, uma vez que entre o choro e a articulação de todos os sons da língua ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala. Segundo Lamprecht, Bonilha, Freitas, Matzenauer, Mezzomo, Oliveira e Ribas (2004), a aquisição dos segmentos vocálicos do português inicia pela emergência dos segmentos que compõem o triângulo básico das vogais: /a/, /i/ e /u/. Logo após, ocorre a aquisição das vogais médias altas /e/ e /o/. A aquisição das vogais ocorre entre os treze meses e os vinte e três meses. No português, os segmentos plosivos são labiais (/p/ e /b/); coronais (/t/ e /d/) e dorsais (/k/ e /g/), podendo ocupar a posição de onset absoluto (ex: “parede”), onset medial (ex: “sapato”) e onset complexo (ex: “prato”). Os segmentos nasais /m/ e /n/ podem ocupar a posição de onset absoluto (ex: “macaco”), onset medial (ex: “cama”) e coda (ex: “campo”). Segundo Hermendorena (1990 como citado em Lamprecht et al., 2004), as plosivas e nasais são os primeiros segmentos consonantais a serem adquiridos, estando estabelecidos antes dos dois anos de idade, nomeadamente entre um e seis meses e um ano e oito meses. Relativamente aos fonemas fricativos estes podem ser: lábias (/f/ e /v/), coronais [+ anterior] (/s/ e /z/) e coronais [- anterior] (/ʃ/ e /ʒ/). Esses fonemas ocorrem em português, na posição de onset absoluto (ex: “faca”, “verde”, “sopa”, “zebra”, “chuva” e “girafa”) e de onset medial (ex: “café”, “árvore”, “vassoura”, “azul”, “bochecha”, “conjunto”), com exceção do segmento /s/ que pode ocupar a posição de coda (ex: “gosta”). Os fonemas /f/ e /v/ podem também ser o primeiro elemento de um onset complexo (ex: “frio”, “livro”). As labiais são as primeiras a serem adquiridas na classe das fricativas, o /v/ encontra-se adquirido aos um ano e oito meses, e o /f/ aos um

ano e nove meses. As coronais são as de aquisição mais tardia na classe das fricativas, o /s/ encontra-se adquirido aos dois anos e seis meses, o /z/ ao dois anos; o /ʒ/ aos dois anos e seis meses, e o /ʃ/ aos dois anos e dez meses (Lamprecht et al., 2004). A classe das líquidas é a ultima a ser adquirida no português e, dentro grupo de sons, as laterais (/l/ e /ʎ/) são dominadas antes das não laterais (/r/ e /R/). A consoante /l/ é adquirida entre os dois anos e oito meses e os três anos, o /ʎ/ é adquirido aos quatro anos, o /R/ é adquirido entre os três e os quatro anos e o fonema /r/ é adquirido totalmente aos cinco anos, no entanto na posição onset simples é adquirida aos quatro anos e dois meses e em posição de coda aos três anos e dez meses (Lamprecht et al., 2004).

Segundo Franco et al. (2003), o domínio da metalinguagem define-se como a capacidade de pensar sobre a língua, através de um processo cognitivo de nível superior, que resulta num conhecimento determinado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua.

A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interactivo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento da linguagem compreensiva (compreensão) e expressiva (Expressão) (Franco et al., 2003).

Enquanto a compreensão envolve a recepção e decifração de uma cadeia de sons e a respectiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico, a expressão diz respeito á estruturação das mensagens (Sim-Sim, 1998). Contudo algumas crianças enfrentam sérias dificuldades na aquisição da linguagem. Segundo Franco et al. (2003), a aquisição da linguagem é realizada por um processo interactivo entre factores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos que envolvem a integração das formas linguísticas e de regras subjacentes que permitem o desenvolvimento da capacidade de percepção (linguagem compreensiva) e a capacidade de produção de linguagem (linguagem expressiva). Os factores que podem incidir desfavoravelmente na aquisição da linguagem costumam ser agrupados em dois grandes blocos. Relativamente ao primeiro bloco, encontram-se os factores orgânicos, sejam estes de ordem genética, neurológica ou anatómica, enquanto os do segundo bloco, referem-se aos factores psicológicos (Peña-Casanova, 1997). Estas crianças com perturbações no desenvolvimento da linguagem requerem a assistência de vários profissionais, incluindo Terapeutas da Fala, Psicólogos e Educadores de Ensino Especial (Bernstein, 1993).

*“ Uma perturbação da linguagem é uma aquisição não normal, a nível da compreensão ou expressão da linguagem oral ou escrita.. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas ou ainda algumas componentes do sistema linguístico, nomeadamente a componente fonológica, morfológica, semântica, sintáctica ou a componente pragmática. Indivíduos com perturbações de linguagem têm, frequentemente problemas no processamento de frases ou de informação abstracta, principalmente nos aspectos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo ” (ASHA, 1980 como citado em Franco et al., 2003, p.37).*

Para Zorzi (1993), a classificação das perturbações de aquisição de linguagem leva em conta a existência de dificuldades específicas ou dificuldades globais do desenvolvimento que se aplica a crianças que não adquiriram a linguagem de acordo com os parâmetros esperados.

Segundo Coord (2009), as perturbações do desenvolvimento da competência linguística na criança podem dizer respeito ao código oral, ao código escrito ou ambos. Desta forma dissociam-se dois grupos: o grupo das perturbações do desenvolvimento da linguagem oral e outro referente às perturbações do desenvolvimento da linguagem escrita. Enquanto as perturbações do desenvolvimento da linguagem oral incluem essencialmente dois grandes síndromes: os atrasos no desenvolvimento da linguagem e as perturbações específicas no desenvolvimento da linguagem; as perturbações do desenvolvimento da linguagem escrita abrangem a Dislexia e a Disortografia.

Considerando que o presente estudo debruça-se sobre as crianças com perturbações no desenvolvimento da linguagem oral, de seguida serão apenas descritas o Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e a Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL).

### **1.1. Atraso no Desenvolvimento da Linguagem**

Segundo Ramos (2006), diagnostica-se um ADL quando a qualidade e a quantidade da linguagem que a criança manifesta não corresponde aos padrões considerados normais para a idade, tendo em conta o meio sociocultural.

O ADL, manifesta-se quando os processos linguísticos não são adquiridos na dimensão temporal esperada, ou quando existe a permanência de padrões linguísticos característicos de crianças mais novas (Ramos, 2006). De acordo com Penã-Casanova (1997), uma criança é diagnosticada como tendo um ADL quando a linguagem (na sua forma, conteúdo e uso) não surge na idade em que deveria ocorrer e/ou se verifica a permanência de certos padrões linguísticos de idades cronológicas anteriores (portanto, há

uma alteração dos padrões temporais normais da aquisição da linguagem). Para Bautista (1997) e Lima (2000), o atraso no desenvolvimento da linguagem é um termo genérico utilizado para englobar os atrasos na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem que acontecem quando existe um desfasamento na elaboração do mesmo em relação às idades consideradas normais e durante as quais ocorrem as aprendizagens.

Os autores consideram que o ADL pode ser dividido em três tipos, consoante o nível de gravidade, nomeadamente: atraso ligeiro, moderado ou grave. Alguns processos facilitadores da fala, vocabulário restrito, uso reduzido de artigos, preposições e expressões incorrectas de tempos verbais evidenciam uma habilidade reduzida no uso da língua, caracterizado por um atraso leve da linguagem. No ADL simples ou moderado observa-se a redução de padrões fonológicos. No atraso grave de linguagem a criança apresenta todos os padrões fonológicos e morfo-sintácticos reduzidos; os elementos de ligação e estruturas frásicas primitivas estão praticamente ausentes (Bautista, 1997; Lima, 2000). No geral, as crianças com ADL possuem uma imaturidade afectiva que dificulta o desenvolvimento da linguagem.

O ADL está associado a uma grande variedade de etiologias, nomeadamente, trauma pré e pós-natal, síndromes genéticas, alterações metabólicas, processos de doença e privação ambiental. Estas etiologias têm como resultado alterações no desempenho sensorial, cognitivo e motor associadas à deficiência auditiva, atraso mental, alterações emocionais e lesão cerebral que afectam o desenvolvimento normal da linguagem (Jakubovicz, 2002).

Segundo Lima (2000), são considerados os seguintes grupos de factores etiológicos, a saber: os neurobiológicos, socioculturais (sócio-familiares), psicoafectivos (afectivos e relacionais) e por fim os factores motores e cognitivos.

Dentro dos *factores neurobiológicos* são consideradas, além das alterações genéticas hereditárias ou não (trissomia 21, por exemplo), a integridade do Sistema Nervoso Central (S.N.C.), como por exemplo o caso de crianças com anoxia neonatal; neste particular, as crianças deveriam ser objecto de observação mais atenta em relação ao desenvolvimento de linguagem e a integridade do sistema auditivo, ressaltando aqui a importância da *triagem auditiva* ao nascimento para a detecção precoce da deficiência auditiva (Lima, 2000).

Em relação aos *factores socioculturais*, Lima (2000) refere que as crianças de meios socioculturais mais favorecidos apresentam normalmente um maior avanço linguístico em relação às crianças da mesma idade de um meio sociocultural menos favorecido. No



entanto, Raimundo (2003) cita que um meio familiar pouco estimulante mesmo com um nível socioeconómico elevado pode criar na criança formas de comunicação linguísticas pobres e atrasadas. Ambientes tensos com brigas frequentes entre familiares e super-protecção (pais que não dão à criança oportunidade de aprendizagem realizando tudo por ela) são modelos de linguagem pobres tanto em quantidade quanto em qualidade e prejudicam não só a linguagem mas o desenvolvimento global da criança.

Lima (2000) refere também que o abandono de crianças, tal como o internamento em estabelecimentos hospitalares, conduz a consequências marcadas no desenvolvimento linguístico. As dificuldades destas crianças associam-se normalmente à pobreza dos meios linguísticos assim como à insuficiência da estimulação verbal e sensório-motora, aspectos que condicionam as situações favoráveis nas primeiras etapas do desenvolvimento tal como o modelo linguístico dado à criança. Riper e Emerick (1997) referem que um dos pré-requisitos para o desenvolvimento linguístico é a existência de pelo menos um modelo linguístico onde os padrões de linguagem são simples e bem formados.

De acordo com Lima (2000), os *factores psicoafectivos* possuem um papel preponderante na génese das alterações da linguagem. Dentro destes, a autora refere que a atitude da mãe super protectora, inibe a curiosidade e o desejo de aprender, tão natural nas crianças. Da mesma forma, na linguagem estas crianças não sentem a necessidade de falar pois o seu balbúcio é facilmente interpretado pela mãe que assegura de imediato a sua vontade ou pedido. Segundo Aguado (como citado em Penã-Casanova, 2002), os pais super-protectores tendem a infantilizar demais o seu filho e este tipo de atitudes pode ter repercussões noutras áreas de desenvolvimento da criança, sendo a linguagem o código mais importante através do qual se traduz esse desenvolvimento. Segundo Lima (2000), os pais super-protectores emitem uma mensagem à criança que tende a infantilizá-la e esta atitude produz na criança respostas mais infantis do que as esperadas para a sua idade. Segundo esta autora, numa evolução da relação mãe - filho normal o bebé passa de um estado simbiótico com a sua mãe para um estado de autonomia que se vai tornando cada vez mais complexa, contudo uma relação de super-protecção dificulta esta passagem devido ao desejo que a mãe tem de que o seu filho continue a ser um bebé. Esta situação pode criar um sentimento de ansiedade de separação entre mãe e filho que conduz a uma instabilidade emocional. Este vínculo afectivo deturpado entre mãe e criança (abandono, maus tratos, rejeição) pode também contribuir para um atraso no desenvolvimento da linguagem. Em oposição a este padrão as boas relações afectivo-emocionais entre mãe/criança propiciam uma evolução da linguagem muito satisfatória (Lima, 2000).

Dentro destes factores, Lima (2000) refere também a importância do ambiente familiar. Para António Brito (como citado em Raimundo, 2003), o ambiente familiar que a criança encontra ao nascer, e no qual vai crescendo, determina em grande parte o seu comportamento e influencia decisivamente o seu desenvolvimento. A família, estável ou instável, é o ecossistema da criança, condicionando sempre a evolução e futuro da mesma. Para além da estabilidade do ambiente familiar é necessário um ambiente estimulador para isso. De acordo com Riper e Emerich (1997), deve existir uma relação positiva sob o ponto de vista emocional com um tutor que incentive as iniciativas de comunicação, um modelo de fala que utiliza padrões de linguagem simples, porém bem formados e devem existir oportunidades para a exploração e variação das experiências quotidianas que estimulem a necessidade de comunicação. Segundo Rebelo e Seabra (1998), para que a criança aprenda a falar é preciso que falem com ela e é também importante que a deixem falar. Na primeira infância a interacção verbal entre mãe e o adulto que está com a criança é decisiva para a qualidade das suas aquisições linguísticas, sendo por isso muito importante que as mães, irmãos e toda a família falem e brinquem (repetindo palavras, frases, gestos etc.) com a criança durante todas as tarefas do dia-a-dia como a alimentação, o sono, o banho, a muda das fraldas, entre outras.

Segundo Monfort (como citado em Raimundo, 2003), deve ter-se sempre presente que factores psicológicos, afectivos e educativos semelhantes não produzem os mesmos efeitos na linguagem das diferentes crianças.

No respeitante a *factores cognitivos e motores*, de um modo geral, há autores que afirmam que as crianças com ADL não apresentam perturbações no seu desenvolvimento intelectual sendo que este se encontra normal, ainda que as provas verbais apresentem frequentemente resultados inferiores aos obtidos em provas não-verbais (Lima, 2000). O rendimento em provas que necessitem de linguagem verbal será, então, bastante afectado. As dificuldades apresentadas na realização destas provas não serão uma causa de atraso de desenvolvimento da linguagem mas sim uma consequência. Quando existe um atraso significativo no desenvolvimento neuropsicomotor aliado a um atraso na aquisição de linguagem estamos na presença de indicadores de deficiência mental (Lima, 2000).

Em relação à memória, que muitas vezes está afectada nestas crianças, o que irá acontecer é que a criança perseverará nos erros fonológicos devido a um défice de memória a curto prazo: os padrões correctos percebidos auditivamente não podem ser elevados a categorias de representação simbólica abstracta, susceptíveis de

armazenamento na memória a longo prazo, perdendo-se, ao mesmo tempo (em poucos segundos) a informação retida na memória sensorial (Lima, 2000; Ramos, 2006).

Relativamente aos factores motores podemos considerar a integridade dos órgãos periféricos da fala (lábios, língua, palato, bochechas) podendo afirmar a responsável pela dificuldade de aprendizagem que será uma exercitação incorrecta dos órgãos fono-articulatórios: a produção de distorções fonológicas conduz a uma imaturidade fonológica (Lima, 2000).

Uma vez descartada a possibilidade de lesões (factores biológicos) de factores cognitivos e motores, os pais e o meio ambiente têm importância fundamental no desenvolvimento global adequado na aprendizagem e sobretudo na aquisição de linguagem infantil. A estimulação para o desenvolvimento da linguagem é bastante importante. A quantidade e o tipo de estimulação recebidos por uma criança vão afectar consideravelmente o seu desenvolvimento (Lima, 2000).

Segundo Lima (2000), a entrada na escola desencadeia muitas vezes uma evolução da linguagem considerada normal. No entanto isso nem sempre acontece, pois uma criança que aos 5-6 anos ainda não fala normalmente não apresenta um simples atraso no desenvolvimento, estando num estado que acentua as suas dificuldades em vários outros sectores de aquisição, nomeadamente ao nível da percepção, o que, potencia o seu agravamento com o avançar da sua idade e do grau de dificuldade inerente ao nível da classe escolar.

Penã-Casanova (2002) refere que nos casos de ADL simples ou moderado, que ainda não estejam na escola, devem ser dadas instruções aos pais para que se efectuem revisões a cada três meses, aproximadamente. Se a evolução for a esperada inicia-se um processo de reeducação, cuja frequência e duração será determinada pela idade, capacidade de colaboração da criança, entre outros factores.

Por vezes os ADL são confundidos com as perturbações específicas do desenvolvimento da linguagem, sendo por isso importante saber quais as características de um e outro caso de perturbação da linguagem de modo a conseguir um diagnóstico diferencial (Bautista, 1997; Lima, 2000; Ramos, 2006).

## **1.2. Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem**

Para Carballo e Fresneda (2005), as crianças com PEDL apresentam défices acentuados ao adquirir os múltiplos aspectos da linguagem. A existência de crianças em

todas as culturas que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem sem manifestarem problemas a outros níveis que as expliquem está a gerar na comunidade científica internacional um interesse crescente no estudo desta problemática (Carballo & Fresneda, 2005).

No entanto, Fresneda e Mendoza (2005) referem que a PEDL é um conjunto de dificuldades na aquisição da linguagem presente num grupo de crianças que não evidenciam problemas neurológicos, cognitivos, sensoriais, motores ou sócio-familiares, tendo em conta as medidas actuais de diagnóstico nas diferentes áreas. Segundo Leonar (1998 como citado em Tavares & Maria, 2001), a PEDL refere-se a uma limitação significativa do desenvolvimento das capacidades linguísticas, não podendo esta ser imputada a perda auditiva, alterações do meio, alterações emocionais, alterações da estrutura e funcionamento oral ou lesões do sistema nervoso central.

Desde o início do estudo das PEDL têm surgido muitas dificuldades relacionadas com a própria definição, com os critérios de diagnóstico e com o estabelecimento dos possíveis subgrupos numa população muito heterogénea (Fresneda & Mendoza, 2005).

Em relação aos critérios de identificação das PEDL, os mais utilizados têm sido critérios de inclusão/exclusão, de especificidade, de discrepância e os de tipo evolutivo. Segundo os critérios de inclusão/exclusão, só se considera que apresentam PEDL as crianças cuja perturbação da linguagem não se pode explicar por nenhuma outra causa de tipo cognitivo, auditivo, emocional ou neurológico, pelo que se excluem desta categoria as crianças que, mesmo tendo transtornos linguísticos, apresentam também paralelamente alguns dos problemas mencionados. Quando se adopta uma perspectiva de especificidade supõe-se que a perturbação deve afectar a linguagem e só a linguagem (Fresneda & Mendoza, 2005).

No entanto, segundo Tavares (2009), podem ser incluídos no diagnóstico de PEDL a história familiar de dificuldade no desenvolvimento da linguagem ou de aprendizagem de leitura e escrita, evidência de disfunção neurológica com presença de “soft signs” (crianças desajeitadas do ponto de vista motor) e um desfasamento entre os vários subsistemas da linguagem e outros aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ramos (2006), é considerado um diagnóstico de PEDL quando a criança não apresenta dificuldades linguísticas originados por défices neurológicos globais, défices sensoriais (perda auditiva) ou motores e/ou por falta de estimulação. Desta forma, para se diagnosticar a PEDL, Leonard (1998 como citado em Tavares, 2009) menciona que a criança não pode apresentar QI não verbal inferior a 85, mas sim igual ou superior a

esse valor, alterações nem episódios recentes de otite média, evidência de lesão cerebral focal, alterações da estrutura oral e alterações de interação recíproca social.

Segundo Castro e Gomes (2000), apesar das funções linguísticas das crianças com PEDL estarem gravemente alteradas, estas também mostram uma realização pobre em muitas tarefas de funcionamento cognitivo, incluindo o jogo simbólico, processamento temporal de sinais auditivos e visuais e rapidez mental. Várias destas tarefas não parecem reflectir habilidades verbais subjacentes e inclusivamente podem ter problemas em tarefas de discriminação visual. Mas a maioria tem dificuldades especiais tanto ao nível da compreensão como ao nível da expressão, apresentando dificuldades na semântica, sintaxe, morfologia e pragmática (Castro & Gomes, 2000).

Segundo Carballo e Fresneda (2005), a semântica refere-se à aquisição e ao uso de novas palavras. Para adquiri-las, as crianças têm de identificar tanto a forma falada como o significado correcto da expressão linguística. Alguns estudos recentes têm demonstrado que os problemas semânticos nestas crianças vão mais além da quantidade do vocabulário. Segundo Key (1998), quando as alterações são a nível semântico, várias situações podem ocorrer. A criança pode ter dificuldades na compreensão da linguagem, dificuldades de evocação de palavras ou um léxico reduzido (Key, 1998). As dificuldades na compreensão da linguagem são explicadas em termos da limitação da capacidade de processamento de informação. As crianças podem ter dificuldade na integração de informação de uma mensagem, mesmo quando o vocabulário é adequado (Tallal, 1976 como citado em Key, 1998). A capacidade de processar a informação parece não acompanhar o débito normal do discurso e por isso os processos interpretativos não são executados de forma adequada. (Weismer, 1985 como citado em Key, 1998).

As crianças com PEDL têm dificuldades com a organização e/ou acesso ao léxico. A aquisição do léxico faz-se tardiamente (Rice, Buhr, & Nemeth, 1992; Rice, Buhr, & Oetting, 1992 como citado em Key, 1998), com um uso mais limitado de nomes, verbos e adjectivos (Morehead & Ingram, 1973 como citado em Key, 1998).

De acordo com a morfossintaxe crianças com PEDL têm dificuldades, particularmente com a aprendizagem da morfologia gramatical: morfemas gramaticais verbais e nominais menos frequentes (Carballo & Fresneda, 2005). No que diz respeito à estrutura morfo-sintáctica, quando a criança com PEDL ainda se encontra numa fase inicial de desenvolvimento, o desenvolvimento da linguagem é semelhante ao da criança mais nova, mas à medida que começa a usar frases mais longas, vão-se tornando mais evidentes as diferenças (Morehead & Ingram, 1973 como citado em Key, 1998).

A aquisição tardia dos verbos pode ser mais um factor que dificulta a aprendizagem de estruturas com os diferentes argumentos do predicado verbal. As crianças com PEDL usam um leque mais restrito de verbos comparado com crianças sem dificuldades e com o mesmo nível de desenvolvimento da linguagem, assim como também usa formas verbais mais restritas (Watkins, Rice, & Moltz, 1993 como citado em Key, 1998). As dificuldades no domínio da morfologia gramatical, são independentes da aquisição lexical. O domínio de determinados morfemas aparece tarde apesar da existência de um vocabulário sem grandes alterações (Loeb & Leonard, 1991; Rice & Wexler, 1996; Oetting & Horohov, 1997 como citado em Key, 1998). A aquisição de preposições também parece problemática (Watkins & Rice, 1991 como citado em Key, 1998).

Prutting et al. (s/data como citado em Carballo & Fresneda, 2005) definiram a linguagem pragmática como a habilidade de utilizar a linguagem em contextos e propósitos específicos. Segundo Hadley et al. (s/data como citado em Carballo & Fresneda, 2005), a nível da pragmática, a falta de interesse na conversação que se verifica em algumas crianças com PEDL podia estar relacionada com a compreensão, problemas na pronúncia e formulação inteligíveis ou a uma inabilidade para comunicar efectivamente. Segundo Key (1998), as crianças fazem mais comentários metacognitivos ou metalinguísticos, quando não se lembram de uma palavra. Torna-se evidente a sua frustração quando não conseguem encontrar a palavra adequada, e que se manifesta não só pela verbalização, por parte da criança como o usar de manobras invasivas da situação ou a demonstração de irritação com mudança de assunto (Key, 1998).

Rapin e Allen (1987 como citado em Ramos, 2006) dividiram as PEDL em seis subtipos: agnosia auditiva ou surdez verbal, dispraxia ou apraxia do discurso, défice de programação fonológica, défice léxico-sintáctico, défice semântico-pragmático e o défice fonológico-sintáctico.

A agnosia auditiva é uma síndrome rara e caracteriza-se pela incapacidade em descodificar o nível fonológico, ou seja, não consegue atribuir qualquer significado aos sons que ouve. Assim, podem produzir algumas palavras com grandes alterações fonológicas e a sintaxe é inexistente. Crianças com esta patologia de linguagem parecem surdos mas os testes auditivos revelam audição normal e normalmente comunicam por gestos apresentando também alterações de comportamento (Rapin & Allen, 1987 como citado em Ramos, 2006).

Segundo os mesmos autores, na *dispraxia*, a compreensão auditiva de material verbal está praticamente intacta. O discurso é marcadamente ininteligível e não fluente;

traduzindo-se num défice evidente no planeamento motor. Nesta patologia de linguagem não só existe incapacidade de produzir voluntariamente um fonema ou uma sequência de fonemas produzidos anteriormente como também incapacidade de produzir sequências de fonemas de diadococinésia (p,t,k) embora os consiga articular isoladamente. Segundo Key (1998), a criança ao tentar produzir a palavra, não consegue automaticamente colocar-se na posição articulatória correcta para esse fonema e então faz tentativas para encontrar o ponto de articulação correcto.

No *défice de programação fonológica*, Key (1998) refere que a ininteligibilidade não é devida a uma alteração na programação motora, mas sim à programação fonológica. A compreensão oral está mantida e o discurso apesar de mais fluente que o anterior é também ininteligível, com erros de sequenciação, substituições e omissões de sons (Rapin & Allen, 1987 como citado em Ramos, 2006).

Relativamente ao *défice léxico-sintáctico*, são encontradas alterações na compreensão auditiva de material verbal. O discurso, apesar da boa inteligibilidade, não é fluente e apresenta muitas hesitações, falsos começos e autocorreções. Usa constantemente deícticos para tentar ultrapassar as dificuldades de evocação e apresenta parafasias (principalmente semânticas) tal como dificuldades em compreender a gramática e associar frases (Rapin & Allen, 1987 como citado em Ramos, 2006).

No que se refere ao *défice semântico-pragmático*, os mesmos autores defendem que este é o défice que levanta mais dificuldades de diagnóstico e o que tem gerado mais discussão; este défice é caracterizado pela compreensão alterada (por vezes as crianças reconhecem a palavra-chave e conseguem responder a ordens simples), o discurso é caracterizado por ecolalia imediata e tardia, usando longos monólogos de discurso aprendido e estereotipado, uso de perseveração, parafasias e circunlóquios.

O *défice fonológico-sintáctico* é caracterizado por um défice na compreensão sempre que o enunciado é mais longo e complexo; o surgir da linguagem oral ocorre mais tarde que o normal; existem alterações da morfosintaxe, as frases são simples e muitas vezes telegráficas, existindo erros na organização sequencial das palavras na frase, sendo a fluência prejudicada pelas dificuldades de organização sintáctica. Verifica-se também a presença de diversas alterações fonológicas; estas crianças apresentam testes de articulação com bastantes erros (Ferreira, Befi-Lopes, & Limongi, 2005).

Segundo Carballo e Fresneda (2005), o reportório dos sons consonânticos é menor nas crianças com PEDL, necessitando de mais tempo para adquirir a estrutura consoante, vogal consoante (CVC) e produções multissilábicas. A habilidade fonológica mede-se em

termos de segmentos precisos, processos fonológicos, regras de implicações ou padrões fonológicos. As crianças com PEDL parecem mais inadaptadas, quando se comparam com as crianças da mesma idade, mas com desenvolvimento normal.

O prognóstico na PEDL é sempre reservado, pois apesar de anos de intervenção terapêutica iniciada precocemente, as alterações mais significativas e comuns são a anomia, defeitos de evocação, sendo a limitação mais frequente e extremamente lesiva do discurso a interpretação literal das mensagens, pois têm dificuldades em perceber o humor e as expressões idiomáticas, estando a repetição de pseudo-palavras ou palavras sem significado muito perturbada, o que justifica as grandes dificuldades de discriminação fonológica tão importantes para a articulação verbal e aquisição da leitura e escrita, alterações na prosódia e na sequenciação rítmica (Ramos, 2006).

Além destes aspectos, surgem outros tipos de alterações, como défices de atenção, memória imediata, de estruturação espaço-temporal, motricidade fina e alterações comportamentais e emocionais, como fuga a tarefas que implicam comunicação, por conseguinte, baixa auto-estima, baixa tolerância à frustração e grande imaturidade social (regras) (Ramos, 2006).

Em conformidade com o prognóstico a evolução terapêutica destas crianças é consideravelmente lenta uma vez que as alterações da linguagem são um processo evolutivo que se vai alterando ao longo dos anos, encontrando-se subjacente a estas alterações as aptidões da criança, a nível cognitivo e de comportamento e da qualidade das interações familiares, que podem compensar ou agravar os sintomas de acordo com a capacidade de ajuste da criança (Peña-Casanova, 2002).

Consideremos então, dois tipos de abordagens da perturbação da linguagem; a abordagem etiológica e a abordagem do desenvolvimento descritivo.

A primeira é uma abordagem tradicional feita às crianças com perturbação da linguagem, envolvendo a classificação das perturbações pelas suas causas ou pelas suas etiologias. A segunda é uma abordagem referente ao desenvolvimento descritivo que descreve e classifica as perturbações da linguagem, (Bernstein, 1993).

Segundo Mendoza e Fresneda (2005), as crianças com PEDL podem não produzir nenhuma palavra até aos dois anos e embora aos 3 anos algumas falem, mas o que dizem não é compreensível. As habilidades receptivas e expressivas estão tipicamente afectadas, os sons das crianças de 5 anos com PEDL parecem pertencer a crianças com dois anos de idade (modo em que utilizam os verbos, erros típicos, terminações, etc.). Neste tipo de



crianças a condição pode ser genética pois 50% a 70% têm pelo menos outro membro familiar com esta perturbação (Mendoza & Fresneda, 2005).

Para Bernstein (1993), quando a herança genética e pré-natal é favorável as crianças tem um desenvolvimento normal, mas problemas genéticos e factores pré-natais podem predispor a criança a vulnerabilidades. Pouco se sabe sobre a etiologia dos problemas de linguagem, no entanto, foram realizados vários estudos com a intenção de examinar a influência genética na transmissão dos problemas de linguagem. Se relativamente à PEDL parece haver alguma evidência quanto à transmissão familiar (Benasich & Choudhury, 2003) quanto ao ADL não se encontram tantas certezas, sendo muitas vezes a causa imputada a factores socio-económicos e de ordem cultural. No entanto, Ludlow e Cooper (1983 como citado em Arnold, Fischel, Lonigan, Smith, Valdez-Menchaca, & Whitehurst, 1991) postularam baseados em estudos anteriores, que atrasos de linguagem também são influenciados por factores hereditários.

### **1.3. ADL versus PEDL**

Tendo em conta o descrito anteriormente saliente-se que segundo Ramos (2006), as diferenças de diagnóstico entre os atrasos no desenvolvimento da linguagem e as perturbações específicas do desenvolvimento da linguagem são:

*Tabela 1: Características de PEDL e ADL (Ramos, 2006)*

	<b>Aspectos Não-Linguísticos</b>		<b>Aspectos Linguísticos</b>	
	<b>Características</b>	<b>Descrição</b>	<b>Características</b>	<b>Descrição</b>
<b>PEDL</b>	Aspectos Neurológico	Podem ser causa genética ou neurológica	Fala/ articulação	Falam tarde
				Dificuldades na compreensão verbal
	Aspectos sensoriais	Audição normal mas comporta-se como surdo	Desenvolvimento Fonológico	Défi ce da discriminação auditiva
				Dificuldades no processamento
				Programação de sons
	Desenvolvimento psicomotor	Crianças desajeitadas, com problemas de motricidade fina.	Desenvolvimento semântico-sintático	Dificuldades na evocação de palavras
				Parafasias fonémicas
				Parafasias semânticas
				Neologismos
	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento cognitivo não-verbal normal	Desenvolvimento Morfológico	Frases curtas
				Não faz plurais
				Ausência de partículas de ligação
				Não usam verbos auxiliares
				Dificuldades nas flexões verbais

			Desenvolvimento Pragmático	Problemas de comportamento sócio-emocional
<b>ADL</b>	<b>Aspectos Não-Linguísticos</b>		<b>Aspectos Linguísticos</b>	
	<b>Características</b>	<b>Descrição</b>	<b>Características</b>	<b>Descrição</b>
	Aspectos sensoriais	Por vezes podem estar associadas à patologia de audição e visão	Fala/ articulação	Início tardio
			Desenvolvimento Fonológico	Défice da discriminação auditiva
				Dificuldades no processamento
				Programação de sons
	Desenvolvimento psicomotor geralmente normal	-	Desenvolvimento semântico-sintático	Dificuldades na evocação de palavras
				Parafasias fonémicas
				Parafasias semânticas
	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento cognitivo não-verbal normal	Desenvolvimento Morfológico	Frases curtas
				Não faz plurais
				Ausência de partículas de ligação
				Não usam verbos auxiliares
			Desenvolvimento Pragmático	Dificuldades nas flexões verbais
				Problemas de comportamento sócio-emocional

Como se pode observar pela tabela 1, as duas perturbações da linguagem apresentam as mesmas características do desenvolvimento fonológico como discriminação auditiva, dificuldades no processamento e programação de sons.

Dado que as crianças com ADL e PEDL apresentam alterações no desenvolvimento da consciência fonológica irá ser abordado, no capítulo seguinte, todo o processo do desenvolvimento das várias competências da consciência fonológica e da sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita.

## **2. Consciência Fonológica**

*“A linguagem oral, o pensamento e a leitura entrelaçam-se numa espiral ascendente à roda da capacidade de formar símbolos, e influenciam-se mutuamente, numa dinâmica de crescimento psíquico da criança”* (Salgueiro, 2002, p. 16).

A importância da linguagem não carece de justificação, uma vez que a condição de seres humanos vincula-nos a esta poderosa rede colectiva (Sim-Sim, 1998), cujo entrelaçamento é concretizado no domínio fluente das características linguísticas da comunidade a que pertencemos. A competência linguística envolve processos cognitivos de nível superior, tais como consciência, controlo e tradução do conhecimento e do raciocínio.

Segundo Titone (s/data como citado em Sim-Sim, 1998), ao descrever o percurso de aquisição de linguagem em níveis de conhecimento, no primeiro nível de conhecimento da linguagem que a criança detecta, caracterizado pelo uso espontâneo da linguagem e pelo domínio implícito e inconsciente da língua materna, a criança faz um uso automático da linguagem, sem consciência do que diz; num segundo momento o indivíduo revela consciência das realizações e propriedades da língua materna, passando para um nível de consciência linguística que lhe permite reflectir sobre propriedades formais da língua, aceitar e corrigir os enunciados e isolar e identificar unidades das produções e por último, surge o conhecimento propositado, pensado e explícito das propriedades da língua: o conhecimento metalinguístico. Inicialmente importa compreender a consciência fonológica no sentido em que este é um conceito bastante complexo que reenvia para uma forma de conhecimento explícito da estrutura fonológica das palavras, requerendo assim a capacidade de tornar a linguagem um elemento de reflexão, enquadrando-se nos processos mais gerais do conhecimento metalinguístico, isto é, da metalinguagem (Flavell, 1981 como citado em Silva, 2003). Este domínio, por sua vez, insere-se dentro da categoria do desenvolvimento dos processos metacognitivos, ou seja, *“conhecimento ou crença que o*

*aprendiz possui sobre si próprio, sobre os factores ou as variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia sobre o modo como afecta o resultado dos processos cognitivos” (Ribeiro, 2003, p. 111).*

Segundo Gombert (1990 como citado em Martins, 1994), as capacidades meta linguísticas são um subdomínio da meta cognição que englobam os conhecimentos introspectivos conscientes que um indivíduo tem dos seus próprios processos cognitivos e as suas capacidades em controlar e em planificar os seus próprios processos de pensamento com vista à realização de um determinado fim. Desta forma, as capacidades meta linguísticas depreendem o controlo e planificação por parte do sujeito dos seus próprios processos de tratamento linguístico, quer na linguagem receptiva (compreensão oral) quer na linguagem expressiva (expressão oral) (Gombert, 1990 como citado em Martins, 1994). É na relação com diferentes formas de expressão oral que a referida habilidade meta linguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Outra definição é dada por Tunmer e Cole (1985 como citado em Capovilla & Capovilla, 2002, p. 226), uma vez que referem que a consciência metalinguística que engloba a consciência fonológica diz respeito à *“habilidade de desempenhar operações mentais sobre aquilo que é produzido pelos mecanismos mentais que estão implícitos na compreensão do enunciado”*.

Assim, a consciência fonológica insere-se dentro do *conhecimento metalinguístico*, e refere-se à capacidade de reflectir sobre a linguagem, partilhando com o domínio cognitivo o recurso a meta processos que permitem planificar e regular decisões, sendo estes os pressupostos básicos para um desenvolvimento correcto da consciência fonológica (Sim-Sim, 1998). A consciência fonológica permite fazer da linguagem um objecto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras (Lamprecht et al., 2004), possuindo o indivíduo capacidade para manipular conscientemente os elementos sonoros dos lexemas (Silva, 2003). Através de diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura se vai formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais, e a fala propriamente dita (Chard & Dickson, 1999).

O desenvolvimento da consciência fonológica da criança está dependente de diversos factores. Recentemente, foram identificadas as três áreas de maior influência, nomeadamente: o vocabulário (linguagem), a discriminação auditiva e a articulação (Rvachew, 2006).

As teorias fonológicas propõem descrições teóricas do sistema da língua. No entanto, devem corresponder a parâmetros fonéticos de forma a serem validados pela fala. O termo fonológico refere-se à organização e classificação dos sons da fala usados numa dada língua, sendo um termo mais abrangente que o fonético porque se aplica a todos os aspectos do estudo dos sons da fala de uma língua, incluindo a sua percepção e produção, assim como as questões cognitivas (Ferreira et al., 2005).

*“O nível da fonologia é «abstracto» no sentido em que descreve e explica o funcionamento das unidades significativas da fala, enquanto a fonética descreve a realização completa sonora da fala. As relações entre o nível fonológico e fonético não são por isso directas, mas mediadas por regras que permitam passar do nível fonológico ao nível linguístico. O nível fonológico deve, contudo, ser avaliado pelos dados objectivos da produção e percepção da fala”* (Martins, 1998, p. 97).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), as unidades mínimas identificáveis num enunciado oral são os sons da fala e as suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades. As grandes classes de sons da fala são as vogais, semivogais e as consoantes. As vogais e as semivogais são caracterizadas articulatoriamente como sendo produzidas com saída do ar através da cavidade oral. As consoantes correspondem a uma saída do ar total obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação, pelo modo de articulação e pelo vozeamento. Segundo as mesmas autoras, quanto ao modo de articulação as consoantes caracterizam-se pelas seguintes propriedades: oclusivas (obstrução total à passagem do ar na cavidade oral), fricativas (saída do ar em fricção entre os articuladores), nasais (obstrução total na cavidade oral com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal), laterais, fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua) e vibrantes (movimento vibratório de um articulador). Para Freitas et al. (2007), quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser: bilabiais (intervenção de ambos os lábios), labiodentais (intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior), dentais (ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior), alveolares (ápice da língua junto dos alvéolos), palatais (dorso da língua junto do palato duro), velares (raiz da língua junto do véu palatino) e as uvulares (movimento da úvula). Por último, se tivermos em conta a actividade das cordas vocais, as consoantes podem ser: não vozeadas ou surdas (ausência de vibração das cordas vocais) e vozeadas ou sonoras (vibração das cordas vocais) (Freitas et al., 2007). Por conseguinte, a perturbação articulatória fonológica afecta a produção e/ ou representação mental dos sons da fala de determinada língua, podendo provocar grande impacto na articulação e no conhecimento interno da língua (Ferreira et al., 2005).

A consciência fonológica, de um modo geral, apresenta-se como um conhecimento implícito, através do qual crianças em idade pré-escolar manipulam silabicamente estímulos, manifestando numa fase mais adiantada um conhecimento explícito da estrutura fonológica das palavras quando esta (linguagem) se torna num elemento de reflexão, como mencionado anteriormente (Signorini, 1998 como citado em Lamprecht et al., 2004).

Para Moojen et al. (2003 como citado em Lamprecht et al., 2004, p.180), a *“consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados abrangendo não só a reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor”*.

Morais (1991 como citado em Harbers et al., 1999) refere que a consciência fonológica apresenta múltiplos componentes, salientando-se no mínimo quatro: consciência da cadeia fonológica, consciência das sílabas, consciência dos fonemas (consciência segmental) e consciência das características fonéticas.

Por outro lado, Adams (1990 como citado em Goldsworthy, 1996) sintetiza cinco níveis diferentes dentro da consciência fonológica: conhecimento das rimas; conhecimento de aliteraões e sua diferenciação de rimas; segmentação silábica; segmentação fonémica e manipulação fonémica.

Mais tarde, Adams (1998 como citado em Martins & Silva, 1999) considerou que as tarefas usadas como indicadores da consciência fonológica repartem-se em cinco níveis de dificuldade. O primeiro nível diz respeito a tarefas que apenas requerem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como acontece nas provas com rimas; o segundo nível inclui tarefas que implicam a identificação de rimas ou sons iniciais em diferentes palavras, como no caso da categorização de palavras segundo critérios de partilha de sons; o terceiro nível incide sobre provas que requerem a divisão das sílabas nos seus vários segmentos; o quarto nível engloba as tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus componentes fonéticos; e finalmente o quinto nível abrange as tarefas que requerem a manipulação das unidades fonéticas no quadro das palavras, nomeadamente, a adição, a supressão ou a movimentação de fonemas.

Segundo Treiman e Zukowski (1996), a consciência fonológica pode não ser uma capacidade homogénea que surge de uma só vez, mas sim uma capacidade heterogénea cujos componentes têm propriedades diferentes e se desenvolvem em alturas diferentes. A performance nas tarefas de consciência fonológica pode variar conforme as exigências cognitivas da tarefa. Muitos investigadores defendem que tarefas relacionadas com sílabas são mais fáceis do que tarefas que relacionadas com fonemas; e tarefas relacionadas com

unidades intra-silábicas de rimas e ataques podem ser mais fáceis do que tarefas relacionadas com fonemas (Zukowski & Treiman, 1996). No entanto, segundo Carroll, Snowling, Hulme e Stevenson (2003), alguns estudos sugerem que o aumento na consciência fonológica está relacionado com o desenvolvimento das representações fonológicas lexicais segmentadas. Esta teoria de reestruturação lexical é baseada na ideia de que as crianças começam por representar palavras numa forma holística e desenvolvem subsequentemente a representação de sons dentro das palavras durante os anos pré-escolares e primeiros anos escolares.

Segundo Stanovich (1991 como citado em Viana, 2006, p.7), “... a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das notáveis histórias de sucesso científico da década passada”.

O desenvolvimento da consciência fonológica progride através de uma sequência; as crianças tornam-se conscientes das palavras como unidades do discurso seguido das sílabas, ataque/rima, e por fim fonemas. Uma forma mais simples será dizer que as crianças progridem da percepção de unidades grandes para unidades mais pequenas (Carroll et al., 2003).

## **2.1. Consciência das Palavras**

Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (Freitas et al., 2007).

Para Chard e Dickson (1999), a consciência das palavras representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Almeida e Duarte (2003) defendem que o desenvolvimento da consciência das palavras é o primeiro nível da consciência fonológica, uma vez que facilita as actividades como a rima e aliteração.

Chard e Dickson (1999) mencionam que esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma actividade realizada com o objectivo de estimular a consciência das palavras.

Segundo Martins (1996), a análise das palavras como uma sequência única de sons ainda não desperta interesse às crianças. Esta consciência implica um conhecimento



explícito da linguagem ao contrário do conhecimento implícito que qualquer falante tem a produção e compreensão da linguagem oral.

Tunner e Rohl (1991 como citado em Silva, 2002) citam que a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas; as unidades intra-silábicas e os fonemas.

## **2.2. Rimas**

A consciência das rimas é caracterizada pela percepção de que as palavras podem rimar, e sensibiliza as crianças para o facto de que as palavras podem se dividir. Com essa habilidade a criança dá-se conta que as sequências de sons são idênticas desde a vogal tónica ou ditongo até o último fonema da palavra (Cardoso-Martins, 1995; Cielo, 2002; Shaywitz, 2006 como citado em Marchetti, 2008).

Diz-se que uma criança possui consciência ou sensibilidade à rima, quando é capaz de identificar, entre um conjunto de duas palavras, se as mesmas partilham uma sequência sonora idêntica tanto no seu início como no fim (Sanchez & Gordillo, 2006).

Segundo Chard e Dickson (1999), a rima representa a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica. Por exemplo, para rimar com a palavra “sapato”, a palavra deve terminar em “ato”, pois a palavra é paroxítona, mas para rimar com “café”, a palavra precisa terminar somente em “é”, visto que a palavra é oxítona. A equidade deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras “osso” e “pescoço” rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica. No caso da aliteração, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Os destrava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem várias vezes no decorrer da frase o mesmo fonema. É comum vermos crianças de quatro ou cinco anos brincar com nomes dos colegas em jogos de rimas como: "Gabriel cara de pastel, Fabiana cara de banana". Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica (Chard & Dickson, 1999).

Segundo Viana (2006), com o recurso de textos compostos por versos que terminam com mesma rima (versos monorrimos) poderemos, de uma forma lúdica, trabalhar um grande conjunto de competências: vocabulário, memória auditiva e consciência fonológica.

Estudos realizados por Treiman e Zukowski (1996), demonstraram que crianças com três e quatro anos reconhecem rimas e aliterações. Este conhecimento implícito corresponde ao conhecimento fonológico, graças ao qual qualquer falante sabe, implicitamente, em relação à sua língua, entre outros aspectos, quais os sons que integram ou não o inventário fonémico dessa língua; quais os sons que correspondem a variedades articulatórias (fonéticas) de cada fonema; de que forma se combinam os sons para formar unidades mais complexas, como as sílabas e as palavras; quais as combinações permitidas e quais as não permitidas (Veloso, 2003).

Segundo Viana (2006), as rimas infantis, as lengalengas e os contos rimados são ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral, e da consciência fonológica em particular.

Um estudo realizado com crianças de quatro anos por Fernandez-Fein e Baker (1997), demonstrou que nesta idade as crianças já possuem uma forte sensibilidade para realizar e reconhecer rimas em interação com jogos de palavras, poemas e livros. As canções de embalar cantadas vezes sem conta para adormecer uma criança, para além do aconchego da voz humana, propiciam, muito antes de o bebé falar, o contacto repetido com acústica, ajudando na aquisição da linguagem oral e posteriormente, na aquisição da linguagem escrita (Viana, 2006).

### **2.3. Consciência Silábica**

Um falante do Português sabe que pode dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer o seu conceito.

*“A evidência intuitiva das sílabas para os falantes de qualquer língua prova-se pela existência de escritas silábicas, pelas linguagens secretas de base silábica (como a «língua dos pés» usada pelas crianças portuguesas) ou ainda por certas características da linguagem infantil como troca dos lugares das sílabas numa palavra e imitações de palavras dos adultos que alteram os fonemas mas mantém o mesmo número de sílabas”* (Mateus, 1996, pág. 176).

Segundo Mateus e Andrade (2000), a sílaba é uma unidade hierarquicamente organizada na qual os constituintes terminais estão associados a material segmental, sendo que esta resulta de uma construção perceptiva, criada pelo próprio ouvinte, que apresenta propriedades linguísticas específicas. No entanto, para Pestun (2005), as sílabas são unidades linguísticas naturalmente isoláveis na pronúncia e o seu domínio desenvolve-se informalmente através de experiências com a linguagem oral.

O nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, pensando tratar-se do caminho mais óbvio da segmentação sonora e trazendo pouca dificuldade à maioria das crianças (Freitas, 2004; Afonso, 2008). Alguns autores, nomeadamente, Man e Liberman (1984 como citado em Parkinson & Gorrie, 1995) referem existir uma correlação entre o sucesso da leitura no primeiro ano e a capacidade de segmentação silábica. Freitas (2004) refere existir diferentes actividades que podem ser efectuadas ao nível da sílaba, salientando-se a segmentação, a identificação, a síntese, a produção, a exclusão e a transposição.

Segundo Freitas et al. (2007), a investigação das últimas décadas mostrou que é relevante descrever a sílaba em termos da sua estrutura interna. Os constituintes internos da sílaba são: ataque, rima, núcleo e coda. As unidades intrassilábicas (unidade fonológica abordada no estudo em questão) são constituídas por segmentos agrupados de forma não aleatória (Freitas & Santos, 2001), podendo ser subdivididas em dois constituintes silábicos, o ataque e a rima (Mateus & Andrade, 2000). O ataque é o constituinte que inicia a sílaba ( $\sigma$ ) podendo ser considerado *vazio* ( $\emptyset$ ) quando não associado a material segmental, *simples* quando está associado a material segmental, nomeadamente consonântico (C), ou *ramificado* quando está associado a duas posições do esqueleto (C1C2). A rima define a identidade da sílaba através do núcleo, sendo de preenchimento obrigatório, nomeadamente por uma vogal (Freitas & Santos, 2001). Quando surge outro constituinte à direita do núcleo, o mesmo é denominado de coda (Mateus & Andrade, 2000), e pode ser preenchido por apenas quatro consoantes, nomeadamente [ʒ], [ʃ], [ɾ] e [ɬ] (Freitas & Santos, 2001). Segundo os mesmos autores, a consoante [ɬ] só pode surgir em ataque simples ou ataque ramificado e só pode surgir em coda.

Enquanto unidade prosódica, a importância que a sílaba parece ter na percepção, mostra que não se trata apenas de uma unidade descritiva da estrutura fónica de um sistema linguístico, mas de uma unidade de processamento verbal de informação (Freitas & Santos, 2001).

A consciência silábica é, tal como a consciência de rima, uma capacidade que a criança adquire e desenvolve antes da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo adquirida a seguir à consciência de rima (Sanchez & Gordillo, 2006). Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular.

Rosner e Simon (1971 como citado em Martins, 2000) testaram uma população de crianças dos seis aos doze anos em tarefas de supressão da silábica e verificaram que aos

seis anos de idade a percentagem de sucesso no caso de supressão da sílaba inicial foi de 50%. Concluíram, por outro lado, que as tarefas silábicas são mais facilmente conseguidas até aos seis anos do que as tarefas fonémicas.

Fachadas (2004) comparou o nível de consciência fonológica em dois grupos de quinze crianças do 1.º ano de escolaridade com idade mínima de cinco anos e oito meses e máxima de seis anos e quatro meses, em que um dos grupos tinha frequentado o jardim-de-infância e o outro não. Constatou que as crianças que frequentaram o jardim-de-infância apresentam melhor consciência fonológica, melhor classificação com base na sílaba inicial e melhor manipulação silábica do que as crianças que não frequentaram. Mas, ao nível da análise/divisão silábica, não verificou diferenças estatisticamente significativas, já que *“a facilidade de segmentar silabicamente é comprovada pela precocidade de aparecimento desta capacidade por volta dos quatro anos de idade”* (Sim-Sim, 1998, pág.229).

Para o caso do português, as tarefas silábicas parecem, segundo Cardoso-Martins (1995 como citado em Silva, 2003), constituir um bom indicador preditivo do sucesso da leitura independente do valor preditivo das tarefas de segmentação fonémica. Andrade e Viana (1993 como citado em Silva, 2003), assim como Vigário e Falé (1993 como citado em Silva, 2003), remetem uma provável explicação desses resultados para o contexto da estrutura da língua portuguesa, na qual existem muitas palavras polissilábicas cuja estrutura silábica predominante é constituída por sílabas abertas do tipo Consoante Vogal (CV), sílabas mais frequentes nas línguas do mundo e também em português (Mateus, 1996).

Ao decompor as palavras em sílabas as crianças começam a tomar consciência de regras importantes, nomeadamente para efeitos de identificação de rimas, translineação e numa fase mais avançada, para aspectos relacionados com a estrutura fonológica da língua, mais concretamente ritmo, rima, aliteração e assonância (reconhecimento da estrutura silábica) (Freitas & Santos, 2001). No entanto, existe uma variação individual quanto ao domínio segmental e prosódico na construção do sistema fonológico, podendo variar de criança para criança (Lamprecht et al., 2004).

## **2.4. Consciência Intrassilábica**

O nível das unidades intra-silábicas está relacionado com a capacidade de se poder dividir as palavras em unidades que são superiores ao fonema, mas inferiores á sílaba, ou seja na rima e no ataque (Freitas, 2004). As palavras que apresentam a mesma terminação

são palavras que rimam e as palavras que apresentam o mesmo ataque são palavras que confinam aliterações. Relativamente às actividades que podem ser concretizadas neste nível, salienta-se a identificação e produção (Freitas, 2004).

Treiman e Zukowski (1996) realizaram um estudo a fim de entenderem se o tamanho de uma unidade, ao invés do seu estatuto linguístico, pode ser a influência primária na performance. A percepção das sílabas pode ter um desenvolvimento mais precoce do que a percepção das unidades intra-silábicas, que por sua vez se pode desenvolver mais cedo do que a percepção dos fonemas. As crianças têm maior facilidade em identificar quando duas palavras partilham o mesmo som inicial, ataque simples, como em *pato* e *pele*, do que quando partilhavam um som que fazia parte de um grupo consonântico, o ataque ramificado complexo, como em *planta* e *programa* (Treiman & Zukowski, 1996; Afonso, 2008). Estes resultados sugerem existir uma superioridade dos ataques em relação aos fonemas que os constituem, uma superioridade que não pode ser reduzida à diferença de tamanho. Ainda segundo os mesmos autores, a superioridade das sílabas tem origem no facto de serem unidades maiores do que aquelas com as quais são comparadas e não no seu estatuto linguístico (Treiman & Zukowski, 1996). As crianças podem tratar a tarefa de comparar os sons no fim da palavra como rimas. Assim, o efeito da similaridade além da rima final da palavra estaria fortemente perturbado. Quando a unidade partilhada se encontra na sílaba do meio a rima deixa de ser um factor. Neste caso, a superioridade das sílabas partilhadas sobre as rimas partilhadas é considerável. Segundo os autores mencionados, ao descartar o efeito da rima os resultados apoiam a hipótese do estatuto linguístico no caso das sílabas. Os resultados sugerem que a similaridade fonológica entre um par de palavras que é mais saliente para as crianças quando partilham uma sílaba inteira do que quando partilham apenas parte da sílaba.

Treiman e Zukowski (1996) concluíram que não só a unidade partilhada como também o estatuto linguístico é determinante na performance em tarefas de consciência fonológica. Desta forma os dados sugerem que a sensibilidade às sílabas, ataques e rimas se pode desenvolver sem o conhecimento de um sistema de escrita que represente o discurso nestes níveis.

A consciência fonológica deve ser treinada antes do processo de alfabetização, em fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita e no pré-escolar. Os níveis que mais influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita são a consciência silábica, mais especificamente, o domínio da capacidade de segmentação e manipulação silábica, que devem estar consolidados previamente à entrada na escola (Silva, 2004).

Segundo Carroll et al. (2003), as manifestações fonológicas relacionadas com o nível silábico e intra-silábico podem existir em idade pré-escolar, sendo consideradas tarefas com menor grau de complexidade do que as que envolvem fonemas. Isto deve-se ao facto de o fonema ser uma unidade de fala abstracta, exigindo-se, para a sua manipulação, um grande esforço de análise explícita, pois não existe nenhuma base física simples que facilite o seu reconhecimento. De facto, os fonemas não são percebidos isoladamente, surgindo antes co-articulados na corrente acústica e, sendo a sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos (Júnior, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006). Desta forma, é consensual que a consciência fonémica é o nível fonológico que surge mais tardiamente, sendo o nível mais complexo da consciência fonológica.

## **2.5. Consciência Fonémica**

A consciência fonémica é o tipo de consciência que permite à criança perceber que o discurso consiste numa sequência de vários fonemas – unidades mínimas de som que podem realizar diferenças de significado nas palavras (Yopp & Yopp, 2000).

A consciência fonémica consiste na capacidade de dividir as palavras nas unidades mínimas de som que podem alterar o significado de uma palavra e manipulá-los conscientemente. Para isso, é necessário reconhecer que uma palavra se trata de um conjunto de fonemas (Lamprecht et al., 2004). Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006). Os Educadores de Infância que estimulam a consciência fonológica constataram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura (Adams et al., 2006).

Esta competência tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que uma falha na consciência fonémica pode condicionar fortemente o desempenho das crianças em tarefas de leitura e escrita (Silva, 2003). A principal diferença entre o nível da consciência fonémica e os níveis de consciência de rima, sílaba e intrassilábica, é que o conhecimento fonémico não surge espontaneamente no decorrer do desenvolvimento cognitivo como os anteriores, mas sim como consequência da aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético (Sanchez & Gordillo, 2006).

Por outro lado, estudos transculturais confirmam que a consciência fonêmica pode-se desenvolver independentemente da leitura visto algumas crianças analfabetas, conseguirem ter sucesso nas provas de supressão de sílabas (Martins, 1996).

De acordo com Gombert (1992 como citado em Lamprecht et al., 2004), a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, logo é mais acessível do que as outras unidades. Assim, a consciência silábica é a primeira segmentação sonora, ou seja, a consciência silábica é mais precoce que a consciência fonêmica. Libermen, Shankweiler, Fisher e Carter (1974 como citado em Martins, 2000) mostraram que a divisão das palavras em sílabas é tarefa desempenhada com maior sucesso.

A consciência silábica pode desenvolver-se sem a emergência da capacidade de leitura, ao passo que a consciência fonêmica depende da leitura, pelo que o nível mínimo de consciência fonológica necessária à conversão grafema-fonema pode ser caracterizado pela consciência silábica (Turnmer, Herriman, & Nesdale, 1988; Williams, 1980 como citado em Lamprecht et al., 2004).

Segundo Stanovich (1992 como citado em Martins & Silva, 1999), competências como a detecção e produção de rimas, por exigirem poucas capacidades analíticas e apenas sensibilidade a sequências fonológicas similares, estarão no nível inferior, e habilidades para segmentar e inverter os fonemas de palavras, na medida em que implicam uma atitude analítica e uma representação explícita dos segmentos fonéticos, estarão no nível superior.

Anthony, Lonigan, Driscoll, Philips e Burgess (2003) realizaram um estudo cujo objectivo era investigar a ordem de aquisição das habilidades da aquisição fonológica em 947 crianças em idade pré-escolar dos dois aos cinco anos de idade, em termos de quatro níveis de complexidade linguística: palavras, sílabas, ataque, rimas, e fonemas através de tarefas de níveis de complexidade diferente: detecção de amálgama, detecção de elisão, amálgama e elisão. Esta habilidade existe em duas dimensões: a dimensão de complexidade linguística, onde a sensibilidade fonológica em desenvolvimento permite à criança atender a unidades fonológicas pequenas; e a dimensão de operações cognitivas, onde a mesma lhes permite produzir operações cada vez mais complexas e com cada vez mais informações fonológicas. Os autores verificaram que as crianças progridem da sensibilidade às unidades linguísticas maiores baseadas nas características físicas de estímulos (palavras, sílabas) para unidades linguísticas menores que apenas têm uma realidade psicológica (ataque e rimas, codas e fonemas, parte de uma unidade intra-silábica). O estudo mostrou que as crianças dominam primeiro habilidades ao nível das

palavras, depois sílabas, ataque/rima e por fim fonemas. Existiram duas excepções na dimensão de operações cognitivas: as crianças foram capazes de combinar sílabas antes de palavras e foram capazes de suprimir fonemas antes de ataques. As crianças foram capazes de detectar informação fonológica antes de serem capazes de manipular informação semelhante (amálgama ou elisão) (Anthony et al., 2003).

Segundo Martins e Silva (1999), vários estudos sugerem que é mais fácil as crianças identificarem o fonema inicial de uma palavra quando este é fricativo do que quando o mesmo é oclusivo (Treiman & Baron, 1981; Content, Kolinsky, Morais, & Bertelson, 1986 como citado em Martins & Silva, 1999). Estes resultados podem dever-se ao facto de que a representação acústica das fricativas é mais consoante no contexto de diferentes palavras do que a das oclusivas, na medida em a percepção destas últimas, depende, da vogal subsequente (Lamprecht et al., 1967 como citado em Martins & Silva, 1999). Após a realização de um estudo efectuado para a língua espanhola, Gonzalez e Garcia (1995 como citado em Martins & Silva, 1999) concluíram que o reconhecimento do fonema inicial de palavras, quando se trata de consoantes fricativas, nasais ou líquidas, apresenta um grau de dificuldade menor do que quando se trata de consoantes oclusivas.

Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao Quing (1986) realizaram um estudo em Pequim onde compararam um grupo de letrados analfabetos chineses e um grupo de letrados alfabetizados chineses. Os autores verificaram que o primeiro grupo (letrados analfabetos) era incapaz de segmentar os fonemas tal como os iletrados portugueses, e que o segundo grupo (letrados alfabetizados) era capaz de segmentar os fonemas tanto quanto os ex iletrados portugueses. Os autores concluíram que somente através de um ensino formal da leitura e da escrita num sistema de escrita alfabético, a consciência fonémica é passível de se desenvolver.

Muter, Hulme, Stevenson e Snowling (2004) realizaram um estudo longitudinal a 90 crianças oriundas do Reino Unido, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Com o objectivo de explorarem a importância das competências da linguagem oral como preditivas do processo de aprendizagem da leitura, os presentes autores analisaram a correlação entre competências fonológicas (rimas e fonemas), conhecimento do nome das letras, competências gramaticais e conhecimento de vocabulário com a capacidade de reconhecimento de palavras e de compreensão da leitura. Concluíram que a consciência fonémica é fundamental no reconhecimento de palavras comparativamente com as rimas, apesar de estas serem um precursor da consciência fonémica e existir um grau de associação entre estas duas capacidades.



As referências à leitura nos trabalhos de investigação sobre consciência fonológica estão essencialmente centrados nos procedimentos de descodificação de palavras isoladas, ignorando os vários dados que confirmam o efeito facilitador do contexto na abordagem que as crianças no início da escolaridade fazem das palavras (Adams & Huggins, 1985; Stanovich, 1980 como citado em Silva, 2003). Assim sendo, só se pode afirmar que a consciência fonológica tem consequências na descoberta do princípio alfabético e implicações na apreensão das regras da conversão grafema-fonema, e não em outro tipo de operações que a leitura implica (Stahl et al., 1998 como citado em Silva, 2003).

É necessário compreender que a aprendizagem do sistema alfabético pela criança é fundamental, já que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita. Essa aprendizagem requer que a criança conheça, além do conhecimento do princípio alfabético, as diferenças que há entre o sistema oral e o escrito (Silva, 2004).

Segundo Abbott, Beretvas, Cox, Gray, Green, McCutchen, Potter e Quiroga (2002), a consciência fonémica, juntamente com a aquisição do princípio alfabético, contribuem fortemente para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas de escrita alfabéticos. A aquisição do princípio alfabético depende da capacidade da criança em adquirir e compreender a noção de fonema. Segundo Adams et al. (2006), a base de todas as dificuldades observadas na aquisição do princípio alfabético assenta no facto de se apenas tomar consciência dos sons produzidos num acto de fala encadeada, estando toda a atenção concentrada no significado do que é dito e no enunciado como um todo, sendo os fonemas produzidos nas palavras processados automaticamente.

Segundo Morais (1997), as pesquisas realizadas sobre a relação entre o método de alfabetização e a consciência fonémica neste domínio incidem principalmente em dois tipos de métodos com concepções opostas relativamente ao processo de aquisição da linguagem escrita: método fónico ou sintético e método global ou analítico. O método fónico atribui grande importância à descodificação. Assim, desde o início, ocorre uma instrução directa e explícita do princípio alfabético. Partem de elementos mais simples (letras ou sílabas) para combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) (Morais, 1997). O método global atribui maior ênfase à compreensão. Assim, a leitura é um processo de identificação global de frases e palavras, utilizando-se antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e a verificação das hipóteses produzidas (Valente & Martins, 2004). Para Morais (1997), parte-se de estruturas mais complexas (textos, frases, palavras) para os elementos mais simples (sílabas e letras).

As capacidades de análise fonológica não são uma simples consequência do desenvolvimento cognitivo, mas requerem exercícios ou actividades que explicitamente chamem a atenção para as unidades da fala, sendo alguns níveis de consciência fonológica pré requisitos para a aprendizagem da leitura (Bertelson, Morais, Alegria, & Content 1985; Morais 1991; Morais et al., 1997 como citado em Martins, 2000).

### **3. Relação entre Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e Escrita**

*“A descoberta da existência de uma estreita relação entre consciência fonológica infantil e o seu progresso na aprendizagem da leitura é um dos maiores sucessos da psicologia moderna.”* (Bryant & Goswami, 1987 como citado em Silva, 2003, p.439).

A construção dinâmica da aprendizagem da leitura começa bem antes da sua abordagem formal (Viana, 2002). Neste sentido, a influência do que a criança viveu até ao início da escolaridade é extremamente importante para autores como (Chomsky, 1972; Goldfield & Snow, 1984; Yeale & Sulzby, 1992 como citado em Viana, 2002).

Segundo Adams et al. (2006), o nível de consciência fonológica ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler, assim as avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito o seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Este facto já foi comprovado entre estudantes ingleses, suecos, noruegueses, espanhóis, franceses, italianos, brasileiros e russos (Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980; Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995; Manrique & Gramigna, 1984; Alegria, Pignot, & Morais, 1982; Cossu, Shankweiler, Liberman, Tola, & Katz, 1988; Cardoso-Martins, 1995; Elkonin, 1973 como citado em Adams et al., 2006).

Para aprender a ler, a criança terá previamente de pensar na fala numa forma explícita, tomando consciência de que ela é composta por sucessões de unidades fonológicas, com respectiva representação no código escrito (Martins, 2000). Deste modo, a estrutura métrica assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências de leitura, sendo que a estrutura métrica provém do reconhecimento da estrutura da língua ao nível da organização (Freitas & Santos, 2001). Deste modo, a consciência fonológica é transversal ao conhecimento da estrutura métrica da fala (consciência silábica), ao conhecimento dos segmentos que a compõem (consciência fonémica ou segmental) e ao conhecimento da organização que esses segmentos assumem na fala, nomeadamente na sílaba (consciência intrassilábica) (Wolf, 2008).

São vários os estudos existentes sobre a relação da consciência fonológica com a aquisição da leitura e da escrita, não havendo um consenso nessa matéria. A consciência fonológica não só constitui um elemento facilitador da aprendizagem da leitura, como se desenvolve a partir dessa aprendizagem, embora esta natureza recíproca ainda apresente controvérsia entre os investigadores (Martins, 2000).

Segundo Stanovich (1994), um desenvolvimento adequado da consciência fonológica terá um papel crucial quanto ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo um dos melhores preditivos para o desenvolvimento desta competência, pois bons leitores revelam boas competências fonológicas, assim como maus leitores revelam competências fonológicas diminuídas (Ziegler & Goswami, 2005), independentemente do nível de Coeficiente de Inteligência (QI), do nível de vocabulário, da memória e da classe social (Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994).

Estudos longitudinais que avaliam todas as crianças durante algum tempo demonstraram que os resultados positivos em tarefas de análise fonológica determinam um bom prognóstico nos resultados na aprendizagem da leitura (Martins, 1996).

Segundo Anthony et al. (2003), crianças com uma sensibilidade fonológica mais avançada aprendem a ler mais depressa do que crianças com menor sensibilidade; esta relação continua presente mesmo depois de excluir QI, memória vocabular e classe social. Os estudos também mostram que treinar crianças com dificuldades em sensibilidade fonológica afecta positivamente a leitura, o que apoia o papel causal da sensibilidade na aquisição da leitura. Adams (1990 como citado em Lamprecht et al., 2004) refere que é possível que certos níveis de consciência fonológica sejam adquiridos antes da aprendizagem da leitura e da escrita enquanto outros sejam adquiridos depois. Além disso, as escolas podem desenvolver desde a pré-escola, actividades de consciência fonológica com objectivo preventivo, a fim de minimizar as possíveis dificuldades futuras na aquisição da escrita (Guimarães, 2003).

Lundberg, Fros e Petersen (1988) defendem que as capacidades fonológicas facilitam a aprendizagem da escrita. Tal perspectiva está de acordo com estudos recentes de Yeh (2003). Há algum tempo que se tem vindo a estudar a relação existente entre a capacidade de leitura e escrita e a consciência fonológica. Embora, não exista um consenso relativamente à forma como essas duas capacidades se relacionam, parece não haver dúvidas de que de facto existe uma relação entre consciência fonológica e o desempenho na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Estudos de Yeh (2003) e

Guimarães (2003), por exemplo, demonstram que uma grande parte das dificuldades de leitura e escrita está relacionada com défices de consciência fonológica, sobretudo da consciência fonémica. Assim, na ausência de intervenções específicas ao nível da consciência fonológica, especialmente da consciência fonémica, as dificuldades de leitura e escrita tendem a permanecer.

No estudo realizado por Capovilla e Capovilla (2000), em que se verificaram os efeitos do treino de consciência fonológica em capacidades meta fonológicas, leitura, escrita, conhecimento de letras, memória de trabalho, acesso lexical à memória de longo prazo, concluiu-se que o treino da consciência fonológica melhora as capacidades atrás referidas. Freitas (2004) também confirma estes resultados quando refere que a meta fonológica proporciona a relação entre os grafemas e os fonemas e por isso deve estar adquirida antes do início da aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da lecto-escrita, ao mesmo tempo em que, com domínio da escrita, a consciência fonológica se aprimora. Ou seja, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Gombert (1992 como citado em Lamprecht et al., 2004) afirma que o conhecimento das características da escrita e a sensibilidade grafémica parecem emergir antes do surgimento da consciência fonológica. Por volta dos cinco ou seis anos surgem o conhecimento da escrita e a sensibilidade grafémica, já a consciência fonológica emerge em torno dos seis anos.

Segundo Elias (2005), tal como defendem vários autores, o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de reflexão sobre a própria língua, bem como a adequada conceptualização da linguagem escrita que se adquire do contacto com o impresso, são competências facilitadoras da aprendizagem da leitura/escrita. Por outro lado, o conhecimento lexical, a compreensão semântica, o domínio das relações gramaticais e consciência da estrutura segmental da língua são considerados bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura. As investigações realizadas neste domínio têm acentuado a importância das competências de processamento fonológico na aquisição das competências da leitura, referindo que o factor que melhor prediz o fracasso da leitura/escrita é a baixa consciência fonológica.

Se as crianças em idade pré-escolar, com uma consciência mais explícita da estrutura de sons que compõem as palavras, apresentam uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores, sendo os défices nesta área preditores da não ou má aprendizagem da leitura, abre-se então um caminho para a actuação de tipo preventivo a todas as crianças em idade pré-escolar (Elias, 2005).

#### **4. A Pertinência da Intervenção ao nível da Consciência Fonológica**

Segundo Rios (2011), a importância do treino de competências fonológicas é colocada em relevo enquanto elemento potenciador da aprendizagem da Leitura e da escrita. Uma das vias para prevenir dificuldades de aprendizagem na área da leitura e escrita poderá passar por submeter crianças em idade pré-escolar a programas de intervenção que potenciem o desenvolvimento desta capacidade (Silva, 2003). Os estudos realizados sobre programas de treino, mostram que a intervenção do desenvolvimento da consciência fonológica ao nível do pré-escolar, têm consequências positivas na aprendizagem da leitura e escrita (Silva & Martins, 1999).

Na construção das actividades de um programa deste tipo é importante atender a alguns factores que vários estudos (Lundberg et al., 1988; Lie, 1991 como citado em Silva, 2003) têm demonstrado ser eficazes em programas de intervenção. Dentro desses componentes há que destacar os seguintes:

- a) A manipulação das unidades sonoras por parte das crianças deve assentar sobre uma representação concreta dos sons;
- b) As unidades sonoras devem ser modeladas pelo experimentador e reproduzidas pela criança;
- c) Devem ser dadas instruções explícitas e feedback em relação às actividades propostas;
- d) Devem ser trabalhadas actividades diversificadas que contemplem as dimensões de segmentação, síntese, supressão e detecção de determinadas unidades sonoras (Lundberg et al., 1988; Lie, 1991 como citado em Silva, 2003).

De seguida descreveremos alguns programas de intervenção de consciência fonológica desenvolvidos para crianças em idade pré-escolar de forma a minimizar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **4.1. Programas de Intervenção de Consciência Fonológica**

1 – O programa de intervenção de consciência fonológica criado por Almeida e Duarte (2003) é constituído por actividades que visam o desenvolvimento fónico e meta fonológico com o ensino grafofonêmico do português e da consciência fonológica. As actividades sugeridas podem ser utilizadas com qualquer pessoa que esteja no início do processo de alfabetização. As presentes autoras ressaltam a importância da realização de todas as actividades, incluindo as mais simples, mesmo que sejam feitas rapidamente e num menor período, por permitir explicar à criança todas as estratégias de instrução fónica. Em cada actividade deste livro são descritos o objectivo, material e algumas sugestões para a realização das mesmas. Não existe material pronto das sugestões de actividades, este que deverá ser fornecido pelo clínico. Este programa é composto por trinta e cinco actividades que intervêm ao nível da consciência fonológica e três actividades de leitura, decifração do código escrito e correspondência som-grafema.

2 – Adams et al. (2006) desenvolveram um programa de consciência fonológica cuja estrutura segue a metodologia de ensino, de apresentar, praticar, ampliar e retomar as diversas tarefas fonológicas. Este programa foi desenvolvido para os professores estimularem a consciência fonológica das crianças do pré-escolar e do 1º ciclo. O presente livro inclui objectivos, explicações para implementação e precauções em relação a possíveis problemas, bem como um cronograma sugerido para se apresentar e retomar as várias actividades. As actividades foram projectadas para que os professores possam avaliar o avanço dos seus alunos ao observar informalmente suas respostas e envolvimento. O presente programa construído por Adams et al. (2006), também foi projectado de forma a ter em consideração as necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas. Todas as sessões são breves e compostas por não mais do que duas a três actividades. Todos os jogos envolvem algum nível de participação activa, dando às crianças oportunidades de produzir palavras sem sentido ou rimas e acções de sua própria autoria. Os jogos para além de serem muito divertidos foram planeados para envolver as

crianças. Adams et al. (2006) substituíram os poemas e canções originais e recriaram listas de palavras para captar o espírito do jogo fonológico pretendido.

Cada capítulo é planeado para desenvolver uma dimensão específica da consciência fonológica. Dentro dos capítulos, existem jogos que são encadeados segundo a complexidade de suas demandas. Os capítulos, por título, são os seguintes (Adams et al., 2006):

- Jogos de escuta;
- Jogos com rimas;
- Consciência das palavras e frases;
- Consciência silábica;
- Introduzindo fonemas iniciais e finais;
- Consciência fonémica;
- Introduzindo as letras e a escrita;
- Avaliando consciência fonológica.

Segundo American Educator (s/data como citado em Adams et al., 2006), este programa é um exemplo daquilo que precisamos: teoria baseada em pesquisas, traduzida na forma de materiais testados na prática, que os professores possam usar na sala de aula, de forma segura e eficaz.

3 – Elias (2005) realizou um programa de intervenção de forma a promover o desenvolvimento da linguagem e de competências meta linguísticas, incentivando a identificação precoce de dificuldades ao nível do domínio da linguagem oral. Neste sentido, apresentam-se as fichas de trabalho, incluídas em três volumes, sendo o primeiro destinado a crianças em idade pré-escolar (quatro a seis anos), o segundo (exclusivamente de rimas) indicado para crianças dos quatro aos sete anos, e o terceiro, direccionado para crianças a frequentar o primeiro ano de escolaridade. As fichas apresentadas são apenas um ponto de partida podendo e devendo ser alargadas com a iniciativa e criatividade dos diferentes técnicos de educação e dos pais. As tarefas são apresentadas com um suporte figurativo colorido, proporcionando de uma forma lúdica e sistemática o contacto com material atractivo (Elias, 2005). Dedicar quinze a vinte minutos por dia a jogos e exercícios meta linguísticos significa contribuir para um processo de aprendizagem de

leitura/escrita mais acessível. Segundo Elias (2005), um programa deste género tem de ser vivido no quotidiano das crianças, seja no jardim-de-infância ou em casa.

4- Rios (2011) desenvolveu um livro que apresenta programas de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica com vista ao desenvolvimento de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar e do primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB); contempla um conjunto diversificado de exercícios dos diferentes níveis de consciência fonológica, organizados por ordem crescente de dificuldades, com vista à estimulação de competências meta fonológicas. O programa de promoção de desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se dividido em três partes. A primeira parte compreende o enquadramento teórico do conceito de consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda parte é constituída pela apresentação do programa, seguindo-se algumas considerações prévias à sua aplicação. Por último, a terceira parte compreende o programa de intervenção propriamente dito.

Este trabalho é dirigido a profissionais de saúde e da educação, pais e outros intervenientes na infância. O livro é composto por quatro tarefas – consciência da palavra, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica. Cada tarefa é, por sua vez, constituída por diversos exercícios de treino que preparam a criança para os exercícios que se seguem. O programa pode ser aplicado individualmente ou a pequenos grupos. Trata-se de um instrumento de intervenção apelativo, adequado e eficaz, sendo uma ferramenta de trabalho que pode ser utilizada no contexto clínico e/ou pedagógico (Rios, 2011).

5- O Método das Boquinhinhas foi aprovado como Tecnologia Educacional pelo Ministério da Educação Brasileiro em Dezembro de 2009 (<http://www.metododasboquinhinhas.com.br/>), sendo considerado como eficiente para alfabetizar e para intervenção em NEE, de crianças, jovens ou adultos. A fundamentação teórica é de base multissensorial, fónica-vísuo-articulatória, proporcionando rapidez e segurança na associação do fonema ao grafema (som à letra) uma vez que é uma metodologia concreta e sinestésica e acrescenta o diferencial do articulema/postura articulatória do fonema (boquinha), contribuindo para a aprendizagem e recuperação de dificuldades de leitura e escrita. Pode ser usado na íntegra como metodologia adoptada pela escola, ou como uma ferramenta de trabalho para a conversão fonema/grafema, sendo



inserida na metodologia de ensino da escola. O Método das Boquinhinhas é de fácil aplicabilidade e compreensão e tem sido utilizado em salas de aula com todas as crianças, alunos comuns e alunos com dificuldades, evidenciando-se resultados muito positivos na aprendizagem e auto estima do aluno e do professor. Os materiais de intervenção constituintes do Método das Boquinhinhas são o seguinte:

- Dominó de Rimas com Boquinhinhas;
- Dominó de Sílabas Complexas com Boquinhinhas;
- Dominó de Surdas Sonoras com Boquinhinhas;
- Dominó de Vogais com Boquinhinhas;
- Loto de Consoantes com Boquinhinhas;
- Loto de Vogais com Boquinhinhas;
- Caça Palavras com Boquinhinhas;
- Jogo do Lince com Boquinhinhas;
- Memória de Letra Inicial com Boquinhinhas;
- Memória de Sílabas Iniciais com Boquinhinhas;
- Quebra-Cabeça com Boquinhinhas;
- Remata com Boquinhinhas.

6 - Foram construídos por Silva (2003), dois programas de treino fonológico. O primeiro incide sobre a identificação e manipulação de unidades silábicas. Este programa foi aplicado a crianças categorizadas dentro do nível conceptual pré-silábico. O segundo programa centrava-se na identificação, segmentação e manipulação de unidades fonémicas e foi aplicado a crianças classificadas dentro do nível conceptual silábico com fonetização. Ambos os programas foram organizados em oito sessões com duração aproximada de quinze minutos e foram aplicados individualmente a cada criança ao longo de duas semanas (Silva, 2003). Para a realização destes programas utilizaram-se desenhos para representar as palavras (Ball & Blachman, 1991 como citado em Silva, 2003); recurso a um objecto para marcar os sons (O`Conner et al., 1993 como citado em Silva, 2003); modelação de sons com reprodução por parte da criança e chamada de atenção para características articulatórias dos sons (Lie, 1991 como citado em Silva, 2003); instruções explícitas em relação às tarefas usadas e graduação da complexidade linguística, nomeadamente ao nível da dimensão das palavras e ao nível das propriedades articulatórias dos fonemas.

#### **4.2. Estudos realizados para o desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças com Perturbações da Linguagem**

Diversos estudos referem que a implementação de programas de treino de competências fonológicas em crianças em idade pré-escolar conduz a um maior sucesso na ulterior aprendizagem da leitura e da escrita (Bradley & Bryant, 1985; Ludenberg et al., 1988; Fox & Routh, 1984 como citado em Rios, 2011).

Frost e Petersen (1988 como citado em Maluf & Santos, 2007) realizaram um estudo na Dinamarca onde as crianças não eram ensinadas a ler e a escrever antes dos sete anos de idade. Os presentes autores submeteram quatrocentas crianças de seis anos a um programa de intervenção em consciência fonológica de forma a verificar os efeitos provocados pela aprendizagem ao longo de dois anos. Os resultados permitem concluir que as crianças que foram submetidas ao programa de consciência fonológica apresentaram uma maior capacidade para a leitura do que o grupo de controlo.

Pouco se sabe sobre a eficácia do desenvolvimento de programas de intervenção de consciência fonológica em crianças com patologias de linguagem; no entanto foram desenvolvidos alguns estudos acerca do treino da consciência fonológica em crianças com perturbações de linguagem.

Gahyva e Hage (2010) aplicaram um programa de intervenção de consciência fonológica com base num modelo psicolinguístico a quatro crianças pré-escolares, de ambos os géneros, com idade entre quarenta e oito e oitenta e três meses. O objectivo do presente estudo era verificar a eficácia da intervenção da consciência fonológica em crianças com perturbações específicas da linguagem. O desempenho psicolinguístico das crianças foi obtido em duas etapas (pré e pós intervenção) mediante a utilização de instrumentos que avaliam diferentes níveis da linguagem oral: discriminação auditiva, semântica, consciência fonológica e memória de trabalho. Na avaliação realizada antes da intervenção verificou-se que as crianças do estudo apresentam dificuldades de consciência fonológica devido à existência de perturbações ao nível da linguagem receptiva e expressiva. A utilização do modelo psicolinguístico demonstrou ser eficaz para a aprendizagem da consciência fonológica de crianças com perturbações específicas de linguagem. Este programa apresenta procedimentos de avaliação adequados aos diversos níveis da linguagem oral o que possibilita a compreensão da etiologia das perturbações de linguagem permitindo desta forma a sugestão de estratégias de intervenção para crianças com patologias de linguagem (Gahyva & Hage, 2010).

Kaminski, Mota e Cielo (2010) realizaram um estudo que teve como objectivo comparar o desempenho de crianças com o desenvolvimento de linguagem adequado para a sua faixa etária com o de crianças com perturbações articulatórias fonológicas através da avaliação da semântica e da consciência fonológica, verificando-se também a influência da faixa etária nestes parâmetros avaliados. Foram analisados os comportamentos das crianças com idades entre cinco anos a sete anos, de ambos os sexos. Os participantes foram divididos em dois grupos: o grupo controle (GC), composto por cinquenta crianças cujo desenvolvimento da linguagem está adequado para a sua faixa etária e o grupo experimental (GE) composto por vinte e quatro crianças com perturbações articulatórias fonológicas. Os participantes seleccionados foram submetidos à avaliação do vocabulário expressivo e à avaliação da consciência fonológica. Para a avaliação do vocabulário foi utilizada a prova de verificação do vocabulário do teste ABFW. Esse teste avalia nove campos conceituais: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios domésticos, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais (Kaminski et al., 2010). As capacidades de consciência fonológica foram avaliadas por meio do protocolo de avaliação das habilidades de consciência fonológica (PTCF). Para análise dos dados foi realizada uma análise estatística dos resultados obtidos com as avaliações de vocabulário expressivo e com as avaliações de consciência fonológica no GC e no GE. Cada grupo foi subdividido conforme as três idades estudadas. Segundo Kaminski et al. (2010), em relação às crianças de cinco anos, os participantes com (perturbações articulatórias fonológicas) apresentaram resultados inferiores comparativamente às crianças cujo desenvolvimento da linguagem está adequado para a sua faixa etária, nas tarefas de consciência fonológica denominadas síntese silábica em palavras quadrissílabas e detecção de fonema em início de palavra. Este estudo verificou que na prova de detecção de fonema em início de palavra foi uma das subtarefas que as crianças com perturbações articulatórias fonológicas apresentaram desempenho inferior ao dos outros participantes estudados. Relativamente às crianças com idades compreendidas entre os seis e sete anos, estas não apresentaram desempenhos estatisticamente inferiores ao esperado para a sua faixa etária nas provas de consciência fonológica (Kaminski et al., 2010). Quanto à influência da idade no desempenho dos grupos, tanto na semântica quanto na consciência fonológica, as crianças de cinco anos, de ambos os grupos, apresentaram dificuldades nas mesmas tarefas. A excepção ocorreu quando as crianças com perturbações articulatórias fonológicas demonstraram maior dificuldade nas provas de identificação do fonema no início de palavra (Kaminski et al., 2010). Já as crianças de

seis e sete anos de idade, de ambos os grupos, apresentaram um desempenho adequado nas tarefas de consciência fonológica, mas apresentaram dificuldades na semântica. Portanto, pode-se deduzir que a idade influencia no desempenho destas capacidades. Os autores concluíram que existe relação entre consciência fonológica e a semântica, e estes dois parâmetros contribuem para o desenvolvimento da linguagem (Kaminski et al., 2010).

Marchetti, Mezzomo e Cielo (2010) compararam o desempenho nas habilidades metafonológicas ao nível da consciência silábica e fonémica, por meio de protocolos de tarefas de consciência fonológica entre crianças com perturbações de linguagem e crianças sem problemas de linguagem. As crianças com perturbações de linguagem obtiveram pior desempenho nas tarefas fonológicas ao nível da consciência da sílaba do que as crianças com desenvolvimento da linguagem adequada à sua faixa etária. Relativamente à consciência fonémica as crianças com perturbações de linguagem não conseguiram realizar as tarefas de reversão e segmentação fonémica.

## II. ESTUDO EMPÍRICO

No presente capítulo apresentam-se a problemática deste estudo, os objectivos, as questões de investigação e fundamenta-se a metodologia que se pretende implementar. Discute-se e justifica-se a metodologia e o tipo de estudo escolhido seguido da caracterização dos participantes e uma descrição dos instrumentos e procedimentos aplicados.

Considerando que um bom desempenho nas tarefas de consciência fonológica, potência o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, tomou-se como ponto de partida, de que modo é que crianças com Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) podiam revelar maior ou menor dificuldade nas tarefas de consciência fonológica. Com base no que foi referenciado anteriormente, pretendemos fazer um estudo sobre a influência do programa de intervenção de consciência fonológica nas crianças em idade pré-escolar com perturbações de linguagem. Desta forma, e inserido no âmbito do mestrado em Necessidades Educativas Especiais do Instituto de Ciências e Educação, o presente estudo assenta na **problemática:** *Será que o programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) desenvolvido para crianças sem patologias de linguagem influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com patologias de linguagem associadas, como o ADL e a PEDL?*

### 1. Objectivos do Estudo

Perante o que foi dito, foram delineados os seguintes objectivos do estudo:

- Verificar os efeitos do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em crianças com perturbações de linguagem, mais concretamente, ADL e PEDL;
- Descrever as interacções desenvolvidas entre o experimentador e as crianças durante as sessões do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003);
- Propor estratégias e actividades para a intervenção ao nível da consciência fonológica em crianças com perturbações de linguagem.

Segundo Penã-Casanova (2002), as crianças que chegam ao primeiro ano do ensino básico (6/7 anos) com ADL possuirão muito mais dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar do tipo de desenvolvimento oral da linguagem variar amplamente de caso para caso, as crianças com este tipo de perturbação apresentam alterações ao nível da consciência fonológica.

Já no caso da PEDL, de acordo com Ramos (2006), há maior probabilidade das crianças evidenciarem dificuldades ao longo da sua carreira académica, principalmente dificuldades na leitura. Segundo a mesma autora, estudos indicam que 40-75% das crianças com perturbações de linguagem terão dificuldades na aprendizagem da leitura futuramente, presumivelmente porque a leitura depende de uma variedade de habilidades da linguagem subjacentes, incluindo as várias competências da consciência fonológica.

Perturbações no domínio da linguagem oral, como são nos casos do ADL e PEDL, dificultam a aprendizagem da leitura e escrita (Stothard, Snowling, Bishop, & Adams, 1990; Tomblin, 2000 como citado em Tavares, 2009). Tendo em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada não só pelo desenvolvimento da linguagem oral como também pelo desenvolvimento da consciência fonológica (Ximenes, 2004), foi aplicado um programa de intervenção de consciência silábica elaborado para crianças sem patologias de linguagem associadas em crianças com ADL e PEDL.

Deste modo, o primeiro objectivo tem como finalidade aplicar o programa já supracitado e analisar os resultados após a sua aplicação no sentido de verificar, se este influência, ou não, positivamente as competências ao nível da consciência silábica.

Muitas vezes não é a intensidade ou a natureza da perturbação que mais influencia a eficácia da intervenção, mas sim o quadro de personalidade onde a perturbação está inserida (Ramos, 2006). Pelo que se torna relevante analisar as interações entre o investigado e a criança durante as sessões do programa (Silva, 2003) para tentar compreender de que forma o desenvolvimento da consciência silábica ocorre, justificando o segundo objectivo desta dissertação. Assim, o comportamento, a colaboração e a atenção são os pontos-chave para a obtenção de resultados positivos ao longo das sessões do programa.

Segundo Martins e Silva (1999), os programas de treino mostram como a intervenção, no sentido da consciência fonológica ao nível do pré-escolar, têm consequências positivas na aquisição da literacia. Segundo Elias (2005), um programa de

intervenção ao nível da consciência fonológica beneficia todas as crianças incluindo aquelas com perturbações de linguagem.

Perante o que foi dito, e dado que as crianças em estudo para além das alterações da consciência fonológica evidenciam patologias de linguagem associadas, ADL e PEDL, o terceiro objectivo do estudo procura encontrar respostas relativamente à intervenção de consciência fonológica para estes casos de forma a ser possível sugerir propostas de intervenção para estas crianças. Como tal, os resultados dos objectivos iniciais irão influenciar o desenvolvimento deste terceiro.

Segundo Ferreira e Serra (2009), o investigador estabelece o foco do estudo ao formular questões sobre uma teoria, um problema, ou uma situação, assim estabelecendo o propósito do estudo. O propósito é sempre o colmatar de uma lacuna no conhecimento, ou seja, em termos práticos, uma lacuna na literatura existente. Para Fortin (2009), as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação. São enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem uma ou duas variáveis. Estas questões são utilizadas em estudos exploratórios-descriptivos e não só decorrem directamente do objectivo como especificam os aspectos a estudar.

A maioria dos programas de intervenção em consciência fonológica foram desenvolvidos para crianças sem qualquer tipo de patologia de linguagem associada. Apesar de existirem alguns programas de intervenção desenvolvidos para crianças com Necessidades Educativas Especiais, são desconhecidos, por parte do autor, programas de intervenção de consciência fonológica para crianças com ADL e PEDL.

Por conseguinte, como não são conhecidos programas de intervenção para crianças com perturbações de linguagem que apresentam alterações ao nível da consciência fonológica, optou-se por intervir ao nível das unidades silábicas, dado que são unidades anteriores ao fonema, logo mais fáceis de adquirir. Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica tem três níveis, hierarquicamente adquiridos desde o nível da sílaba (o mais facilmente adquirido) até ao nível do fonema (que é aquele que exige um maior grau de abstracção, como já foi referido), passando pelo nível das unidades intra-silábicas.

De modo a objectivar assertivamente a presente investigação, foram colocadas as seguintes questões:

### 1.1. Questões de investigação

- Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL?
- Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL?
- Será que existe uma correlação entre as perturbações de linguagem e o desenvolvimento da consciência silábica após a aplicação do programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003)?
- Será que o padrão comportamental observado durante as sessões pelas crianças com ADL é o mesmo do que o das crianças com PEDL?

## 2. Metodologia

Pretende-se para este estudo, enveredar por uma abordagem qualitativa e quantitativa multi-caso. Uma vez que se pretende estudar intensivamente um fenómeno de forma a descobrir padrões e temas sobre o assunto, considera-se este como sendo um estudo qualitativo (Parse, 2001). Na metodologia qualitativa estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais (Almeida & Freire, 2008).

*“O método do estudo de caso... não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o carácter unitário do objecto social estudado”* (Goode & Hatt, 1969 com citado em Ferreira & Serra, 2009, p.91).

Trata-se muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos (Bell, 1993). É provavelmente, o método ideal para nos permitir compreender um assunto ou objecto no seu contexto.

Ao conceber o estudo, o investigador decidirá se a questão pode ser examinada com um só caso ou se exige múltiplos casos, bem como os métodos e fontes que irá usar.



Quando se usam múltiplos casos, é importante tratar cada um separadamente, mesmo que mais tarde tenha de se juntar as análises individuais para chegar a conclusões válidas e relevantes (Ferreira & Serra, 2009). Por todos estes motivos, optou-se pela realização de um estudo multi-caso, uma vez que tem oito unidades de análise: verificação da eficácia do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em oito crianças com perturbações de linguagem associadas.

Os casos múltiplos, seguem geralmente uma lógica de replicação mas cada caso incluído deve ser examinado como caso único e os factos devem ser recolhidos das diversas fontes e as conclusões derivadas desses factos (Ferreira & Serra, 2009). Os casos únicos são usados para confirmar e desafiar uma teoria ou para representar um caso único ou extremo. A generalização de estudos de caso deve ser feita à teoria e não à população, desta forma o uso de múltiplos casos dá força aos resultados na medida que estão replicados em mais do que um sujeito, assim aumentando a confiança na robustez da teoria Yin (1994 como citado em Ferreira & Serra, 2009).

Este estudo também tem uma abordagem quantitativa, uma vez que não só pretende verificar a eficácia do programa de intervenção (Silva, 2003) no desenvolvimento da consciência silábica das crianças com perturbações de linguagem, como também verificar a existência da relação entre as variáveis.

## **2.1. Tipo de estudo**

Este estudo enumera como base o *método descritivo e experimental e correlacional*. Segundo Almeida e Freire (2008), as investigações do tipo experimental caracterizam-se pelo estudo de relações de causalidade. Deste modo, o presente projecto de investigação é de cariz experimental porque pretende verificar a eficácia do programa de intervenção de consciência silábica (Silva 2003) nas crianças com ADL e PEDL (Almeida & Freire, 2008). Tendo em vista a verificação da preponderância deste programa de intervenção, as crianças foram sujeitas a uma avaliação pré e pós intervenção. Com este tipo de metodologia de investigação pode-se comparar os resultados obtidos nos dois grupos de crianças com ADL e PEDL (Almeida & Freire, 2008).

Seguidamente, após resposta às primeiras duas questões do primeiro objectivo, foi realizada a correlação entre o desenvolvimento da consciência silábica nas crianças com perturbações de linguagem após intervenção. O método correlacional decorre do tipo de análises ou de medidas utilizadas no estudo das variáveis e dos fenómenos, sendo que, o

termo correlacional, parte da metodologia mais utilizada para o estudo das relações entre as variáveis (Almeida & Freire, 2008).

Posteriormente procedeu-se a uma análise e descrição dos efeitos provocados pelo programa de intervenção (Silva, 2003) nas crianças com perturbações da linguagem. Outro aspecto pertinente foi explorar as interações desenvolvidas entre o experimentador e os participantes durante as sessões do programa de intervenção. Pelos factos relatados podemos considerar que este estudo tem uma componente descritiva (Almeida & Freire, 2008). Os estudos descritivos são por norma estudos exploratórios que decorrem do facto de o investigador não ter necessariamente um conjunto de suposições bem desenvolvidas para formular hipóteses Aday, (1989 como citado em Ribeiro, 1999; Fortin, 2009).

## **2.2. Variáveis**

As variáveis da investigação constituem o elemento fulcral deste estudo, dado ser à volta delas que se estrutura a investigação. Como o nome refere, a variável é uma característica que oscila e que se distribui por diferentes valores ou qualidades (Ribeiro, 1999). A variável independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável\_ a variável dependente. A variável dependente define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente (Almeida & Freire, 2008).

Foram definidas como ***Variável dependente*** os níveis de consciência fonológica apresentados pelas crianças com perturbações de linguagem e como ***Variáveis independentes*** o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003).

## **2.3. Participantes**

Seleccionou-se como participantes, oito crianças entre os 54 meses e os 72 meses de idade com perturbações de linguagem sem outras patologias associadas, quatro com ADL e quatro com PEDL. Dentro do grupo das crianças com PEDL, a primeira e segunda criança inserem-se no subtipo fonológico-sintáctico e a terceira e quarta criança no subtipo

léxico-sintático. É importante ainda salientar que grupo de crianças com ADL em termos linguísticos encontra-se no percentil dez e o grupo da PEDL no percentil cinco.

Considera-se que no presente estudo existe uma amostra não probabilística pois cada elemento da população não teve igual oportunidade de ser seleccionado (Fortin, 2009). Segundo Morse (1991 como citado em Fortin, 2009), num estudo qualitativo é mais pertinente ter uma amostra não probabilística mas apropriada, do que ter uma amostra probabilística inadequada. Fortin (2009) refere que esta técnica de amostragem assegura a riqueza e credibilidade da informação recolhida.

A técnica de amostragem foi realizada por selecção racional pois teve por base o julgamento do investigador para constituir uma amostra de carácter tipo que forneça informação precisa sobre o tema em estudo (Shiffman & Kamuk, 2000; Fortin, 2009). A selecção dos casos particulares estudar fenómenos inusitados; podendo contribuir para uma melhor compreensão destes fenómenos. (Fortin, 2009).

Neste estudo, utiliza-se a amostra teórica que é um exemplo de amostra por selecção racional. A amostra teórica necessita da selecção de um certo número de participantes para representar o tema do estudo. Os participantes são seleccionados de acordo com seu nível (esperado) de gerarem novas ideias para a elaboração da teoria, face ao seu grau de elaboração presente. As decisões da amostragem visam reunir, à luz do material utilizado até então e dos conhecimentos deles extraídos, o material que promete as melhores perspectivas (Flick, 2005).

Foram definidos os seguintes **critérios de inclusão**:

1. Crianças com ADL e com perturbações da consciência fonológica associada;
2. Crianças com PEDL e com perturbações da consciência fonológica associada;
3. Crianças com PEDL que apresentem QI não verbal igual ou superior a 85.

Foram definidos os seguintes **critérios de exclusão**:

1. Crianças com défices cognitivos;
2. Crianças com défices auditivos;
3. Crianças com perturbações neurológicas;
4. Crianças com alterações do Sistema Estomatognático

5. Crianças com Multideficiência;
6. Crianças com alterações motoras associadas;
7. Crianças com perturbações graves de comunicação/comportamento associadas, nomeadamente o Autismo, Síndrome de Asperger, Hiperactividade/Défice de atenção.

## **2.4. Instrumentos**

O conceito de instrumento de escala graduada no Sistema Internacional, igual em todo o mundo, assenta na forma de medir os acontecimentos ou características das pessoas, de acordo com as regras do próprio instrumento, de forma a representar o valor que possui atributo específico (Nunally, 1978 como citado em Fortin, 2009).

Os instrumentos utilizados neste estudo para o rastreio das perturbações de linguagem estudadas foram: Anamnese; o Protocolo da Avaliação de Motricidade Orofacial (PAOF); o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC); a Discriminação Auditiva de Pares Mínimos e a Bateria de Provas Fonológicas (BPF).

Relativamente ao instrumento utilizado para a recolha de dados utilizou-se o Programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas, criado pela Ana Cristina Silva (2003).

### Anamnese

A anamnese (anexo 1) é o primeiro passo da avaliação, tendo como finalidade a recolha de dados referentes aos antecedentes clínicos, familiares e pessoais da criança (Simonetti & Levy, 2005). No caso da sistemática específica da anamnese, a Terapeuta está na posse de elementos informativos bastante significativos e de grande conteúdo respeitante á fase anterior ao diagnóstico da anamnese, assim como a descrição e evolução de resposta da criança em relação aos tratamentos e demais terapias interventivas nas crianças em estudo. Esta avaliação é um factor determinante para o sucesso de um diagnóstico preciso e de excelência, interagir honestamente com a família da criança e obter desta forma todos os elementos de historial, ocorrências e episódios que de algum modo correlacionem factores específicos de patologias alvo ou outras camufladas involuntariamente pela família ou criança.

Esta atitude construtiva e de empatia recíproca da Terapeuta contribui inequivocamente para o estabelecimento de um diagnóstico e prognóstico credível para a

elaboração de um plano de intervenção terapêutica eficaz e enriquecedor para o núcleo envolvido.

“ Terapeuta > Criança- Família < Outras Especialidades”.

### PAOF

Na avaliação do sistema estomatognático (ver anexo 2), foram observados aspectos relacionados com a estrutura dos órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua, bochechas, palato mole, palato duro, arcada dentária), tais como morfologia, postura, tónus e mobilidade, bem como aspectos relacionados às funções estomatognáticas. Esta avaliação foi realizada a fim de excluir a existência de factores orgânicos que pudessem estar relacionados com a produção correcta dos sons da fala

### TALC

Este teste que se encontra no anexo 3, permite ser claro nos aspectos que estão a ser avaliados, permitindo com a sua aplicação:

- ✓ A identificação de crianças que estão abaixo dos seus pares na sua capacidade linguística.
- ✓ A determinação de pontos fortes e fracos da capacidade linguística.
- ✓ A documentação da eficácia da intervenção.
- ✓ A obtenção de medidas fiáveis de linguagem em estudos e pesquisas.

Para além dos aspectos referidos, este teste poderá ainda auxiliar no estabelecimento de um diagnóstico diferencial. No entanto, o diagnóstico não é feito exclusivamente com base nos resultados dos testes. Os resultados dos testes contribuem para o diagnóstico mas este depende, também, da capacidade clínica e experiência do observador.

O TALC divide-se em duas partes. A primeira parte destina-se avaliar os aspectos que dizem respeito à compreensão, através de três sub-testes. A segunda parte é constituída por quatro sub-testes para análise das áreas de expressão. Este teste é constituído por um conjunto de objectos e pranchas com imagens representativas de objectos, acções e situações. Inclui ainda uma folha de registo para anotação das respostas e cotação.

A aplicação deste teste pode variar entre 30 a 60 minutos. O avaliador deve encorajar a criança a responder dentro de um tempo considerado ajustado, não estimulando conversas sobre outros assuntos. Se a criança não responder por não ter ouvido ou prestado atenção pode repetir a ordem mais uma vez. Apenas nestas circunstâncias a instrução pode ser repetida. Tanto nas tarefas da compreensão, como da expressão determina-se um ponto para o desempenho da tarefa ou identificação correcta e zero pontos se for incorrecta ou não responder.

### BPF

A Bateria de Provas Fonológicas (BPF) de Ana Cristina da Silva (2002) (anexo 4) foi validada em 145 crianças de 14 jardins-de-infância da área da grande Lisboa. A média das idades na altura da aplicação da prova era de 5 anos e 8 meses, o desvio padrão de 4 meses, e o limite mínimo de 5 anos e o máximo de 6 anos e 4 meses. A consistência interna do total da escala é de 0,91 (alfa de Cronbach).

Este instrumento é constituído por seis sub-provas e permite avaliar minuciosamente as competências fonológicas silábicas através da sub-prova classificação com base na sílaba inicial, tarefa 1 (T1) (14 itens), da supressão da sílaba inicial, tarefa 2 (T2) (14 itens) e de análise/segmentação silábica, tarefa (T3) (14 itens); e as competências fonémicas por outras três provas específicas. A bateria contempla três tarefas:

- Tarefas de classificação, nas quais a criança deverá categorizar duas palavras alvo em quatro, segundo um critério silábico e fonémico;
- Tarefas de manipulação, nas quais se solicita à criança que elimine uma sílaba ou um fone de uma palavra apresentada oralmente, originando uma “não palavra” na língua portuguesa;
- Tarefas de segmentação, nas quais a criança deverá pronunciar isoladamente as sílabas ou fones de palavras apresentadas oralmente.

Todas as provas são apresentadas com um suporte figurativo para as palavras de forma a diminuir as dificuldades no desempenho infantil que decorressem de factores mnésicos. Em cada um dos subtipos é dada a instrução à criança para que execute exactamente o que se pretende. Cada resposta certa é cotada com um ponto. Assim, o total da prova de consciência silábica pode variar entre 0 e 42 pontos. As respostas são anotadas pelo avaliador numa folha de registo.

*Programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003)*

O programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) que pode ser consultado no anexo 5, é constituído por 8 sessões. O intuito de cada sessão é treinar e desenvolver a consciência fonológica do avaliado. Para tal, ao longo de cada sessão aborda-se a seguintes área da consciência fonológica: consciência silábica.

Para o desenvolvimento da área referida, cada sessão é constituída por tarefas de treino: tarefas de segmentação silábica; jogos de identificação de sílabas idênticas em palavras diferentes e tarefas de supressão da sílaba inicial.

Deste modo, nas quatro primeiras sessões são efectuados jogos de segmentação silábica. Estas tarefas são divididas em series de quatros, sendo que cada serie é composta por palavras com uma a quatro sílabas. Esta tarefa é constituída por duas fases. Numa primeira fase, a criança deve pronunciar e assinalar cada unidade silábica com o batimento de um lápis ou caneta. Depois de assinalar cada unidade silábica a criança, com o batimento do lápis ou caneta deve identificar o número de sílabas constituintes das palavras.

Nas oito sessões são aplicados jogos de identificação de sílabas idênticas em palavras diferentes. Esta tarefa é constituída por doze series de quatro palavras apresentadas numa base figurativa, sendo que duas que começavam pela mesma sílaba. Cada série tem o intuito de estudar palavras com sílabas iniciais com os seguintes fonemas: vogais, /r/, /p/, /s/, /t/, /v/, /b/, /d/, /l/, /g/, /m/, /k/, /f/.

Relativamente às tarefas de supressão da sílaba inicial foram utilizados quatro series de cinco palavras. Na quinta e sexta sessão as tarefas foram realizadas com auxílio de suporte figurativo. No entanto, nas sessões sete e oito, o apoio visual foi retirado, isto é, foi treinada a operação de supressão e reconstituição do que ficava de uma palavra após ser extraída a primeira sílaba.

Na tabela 2 apresenta-se a distribuição das tarefas ao longo das oito sessões.

*Tabela 2: Descrição das sessões que constituem o programa de Intervenção*

	JBS	JISC	JSSICM	JSSISM
1ª Sessão	4 Series com 4 palavras	6 itens com sílabas constituídas por: Vogais e /r/	-	-
2ª Sessão	4 Series com 4 palavras	6 itens com sílabas constituídas por: /s/ e /p/	-	-
3ª Sessão	4 Series com 4 palavras	6 itens com sílabas constituídas por: /f/ e /t/	-	-
4ª Sessão	4 Series com 4 palavras	6 itens com sílabas constituídas por: /v/ e /b/	-	-
5ª Sessão	-	6 itens com sílabas constituídas por: /l/ e /d/	5 itens	-
6ª Sessão	-	6 itens com sílabas constituídas por: /g/	5 itens	-
7ª Sessão	-	6 itens com sílabas constituídas por: /m/	-	5 itens
8ª Sessão	-	6 itens com sílabas constituídas por: /k/	-	5 itens

JBS - Jogo de Batimento de Sílabas

JISC - Jogos de identificação de palavras com sílabas comuns

JSSICM - Jogos de supressão da sílaba inicial com material figurativo

JSSISM - Jogos de supressão da sílaba inicial sem material figurativo JSSISM



## **2.5. Procedimentos**

Os procedimentos pré determinados do estudo sintetizam todas as fases do mesmo, evidenciando de modo claro todas as respectivas peculiaridades. (Ribeiro, 1999).

Na primeira fase realizou-se uma criteriosa revisão da literatura sobre o tema, recorrendo, principalmente aos artigos científicos publicados em revistas da especialidade.

No estudo em questão, aquando da formulação do problema e dos objectivos, verificamos a pertinência de complementar a sequência do trabalho com uma pesquisa exhaustiva à recolha/selecção dos instrumentos de avaliação e intervenção.

Após a escolha do instrumento de intervenção, procedeu-se à selecção das imagens constituintes que se encontram no anexo 6. Já na vertente operacional, e tendo em vista um fácil manuseamento e leitura/interpretação lógico/intuitiva, estas imagens foram impressas e devidamente plastificadas de forma a integrarem o programa de aplicabilidade funcional e acessível ao entendimento dos participantes do estudo.

Na fase seguinte, e para despiste das perturbações de linguagem estudadas, realizámos as anamneses e avaliações, através dos protocolos já mencionados, nomeadamente o TALC e o PAOF. Para cada caso, foram necessárias três sessões de trinta minutos.

A avaliação/diagnóstico são a base da intervenção do Terapeuta da Fala. Uma avaliação completa ou de grande abrangência, permite uma recolha de dados que torna possível determinar a evolução clínica do paciente e por outro lado, facilita o estabelecimento de um plano terapêutico mais adequado e apropriado para cada indivíduo. Para cada caso, o indivíduo é contextualizado á sua realidade e cada diagnóstico recebe um plano terapêutico personalizado.

Segundo Fresneda e Cuballo (2005), o campo da avaliação e da comunicação pré-linguística é recente e está em constante desenvolvimento. Através desta, pretende-se identificar os atrasos, incapacidades ou alterações da comunicação e da linguagem o mais cedo possível, com vista à prevenção do problema ou para que os seus efeitos, não sejam potenciados num curto prazo ou mesmo ao longo de toda a vida, o que não é de todo desejável.

Na fase seguinte, já na posse de dados obtidos através da anamnese e dos instrumentos de avaliação aplicados, foram seleccionadas as crianças com ADL e PEDL. Estas crianças foram sujeitas a uma avaliação da consciência fonológica através da BPF,

onde foram despistadas oito crianças com perturbações ao nível da consciência fonológica associadas às perturbações de linguagem já mencionadas.

Para avaliações complementares, foram pedidas avaliações audiológicas para a exclusão de défices auditivos.

Tendo em vista a exclusão dos défices cognitivos, solicitamos a colaboração da psicóloga clínica para avaliar o nível cognitivo destas crianças.

Numa fase oportuna, foram entregues duas cartas justificativas, uma aos progenitores (ver anexo 6) e outra à clínica (ver anexo 7), respectivamente, de acordo com os critérios de inclusão das crianças seleccionadas para:

- Solicitar a sua autorização
- Explicar o âmbito do estudo;
- Os objectivos e a sua importância para o futuro dos seus filhos.

Este procedimento prende-se por questões de ética, em respeito pela protecção individual de dados pessoais, e deve garantir-se a tudo o custo a confidencialidade dos dados recolhidos durante o estudo e demais conclusões, ao abrigo da actual Legislação Portuguesa sobre esta matéria sob pena de transitar em julgado em caso quebra de sigilo das entidades envolvidas ou utilização indevida noutros estudos ou publicações. Segundo Fortin (2009) o investigador deve tomar todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdade dos entrevistados. O anonimato do sujeito e a confidencialidade dos dados devem ser salvaguardados.

É importante salientar que os familiares foram consciencializados relativamente à perturbação de linguagem apresentada pelos seus filhos e informados acerca das suas características intrínsecas, como também têm na sua posse um relatório com a descrição da avaliação e do diagnóstico apresentado pelos seus filhos, uma vez que, segundo Boone e Plante (1994), é necessário fornecer orientação aos pais, com uma perspectiva sobre o problema e sobre o seu papel em relação a eles e à criança.

Após o envio das cartas e da comunicação de concordância dos progenitores e da clínica para a realização do estudo, foi aplicada a técnica de recolha de dados através da aplicação do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) aos participantes seleccionados de forma a verificar os seus efeitos.

Relativamente ao programa (Silva, 2003), este foi aplicado individualmente em contexto clínico, uma vez por semana com duração de trinta minutos cada sessão. O

procedimento utilizado na aplicação do programa (Silva, 2003) foi idêntico ao indicado pela autora que o construiu.

- *Jogo de batimento de sílabas*: o primeiro passo para este jogo foi explicar à criança como se faz segmentação silábica, isto é, dividir as palavras aos bocadinhos. Depois de colocar a criança à vontade com o assunto, compreendendo os objectivos do jogo, é pedido à criança que escute a palavra com atenção de forma a repeti-la e identificar quantos bocadinhos a palavra tem. De modo a tornar o jogo mais lúdico é pedido à criança que entregue ao experimentador tantos lápis quantos os bocadinhos de palavras que identificou. Caso a criança não acertasse, o experimentador modelava a tarefa e pedia-se que ela a repetisse.

- *Jogos de Identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas*: o primeiro passo para este jogo foi explicar à criança que entre as quatro palavras representadas nos cartões, duas começam pelo mesmo bocadinho e ela acerta quando encontrar essas duas palavras. Tal como no jogo anterior, foi explicado à criança de que deve dizer o primeiro bocadinho de cada uma das palavras de forma a encontrar dentro das quatro palavras as duas com a primeira sílaba igual. Caso a criança não acertasse, o experimentador pedia-lhe para repetir a palavra com ele, conduzindo-a assinalar a primeira sílaba de cada palavra. Esta sequência de actividades foi repetida até que a criança identificasse as duas palavras que começavam com o mesmo bocadinho.

- *Jogos de supressão da sílaba inicial*: em primeiro lugar, foi pedido à criança que identificasse e nomeasse cada uma das palavras representadas nas figuras. Acto contínuo e em diálogo com a criança, demos-lhe a entender que caso retirássemos o primeiro bocadinho da palavra formaríamos uma outra, representada nas outras figuras. Assim sendo, foi pedido à criança para indicar a figura da nova palavra formada após a extracção do primeiro bocadinho da palavra inicial. Sempre que a criança não fosse capaz, pedia-se à mesma para identificar o primeiro bocadinho da palavra. De seguida, o experimentador verbaliza a primeira sílaba da palavra de modo a induzir a criança a emitir o resto da palavra sem pronunciar o bocadinho dito pelo experimentador.

Na segunda fase do jogo, o experimentador diz uma palavra e informa a criança que se retirar o primeiro bocadinho da palavra vai encontrar outra palavra escondida na

primeira. Quando a criança não acerta, o procedimento é idêntico ao descrito anteriormente.

As interações desenvolvidas entre o experimentador e as crianças durante as sessões do programa de treino fonológico foram registadas em áudio, pelo que a sua transcrição é um passo essencial para uma fiel interpretação dos elementos (Flick, 2005).

Terminada a intervenção, realizou-se uma reavaliação dos níveis de consciência fonológica através da bateria de provas fonológicas a cada caso estudado de forma a verificar se os efeitos do programa utilizado foram benéficos para o desenvolvimento da consciência silábica das crianças em estudo e se existe uma correlação entre os níveis de desenvolvimento de consciência silábica das crianças com perturbações de linguagem após aplicação do programa de intervenção.

Para verificar a eficácia do programa de intervenção (Silva, 2003) no desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL e PEDL, bem como a correlação dos resultados dos níveis de consciência fonológica obtidos após a intervenção nas crianças em estudo, foi realizada a análise estatística (ver anexo 8) dos dados obtidos através do SPSS for Windows 13.0.

Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva/exploratória dos efeitos linguísticos e comportamentais das sessões realizadas ao longo da intervenção de cada caso estudado.

Após verificação dos resultados obtidos pela intervenção realizada no presente estudo, foi sugerido um programa de desenvolvimento de consciência fonológica específico para estas crianças.

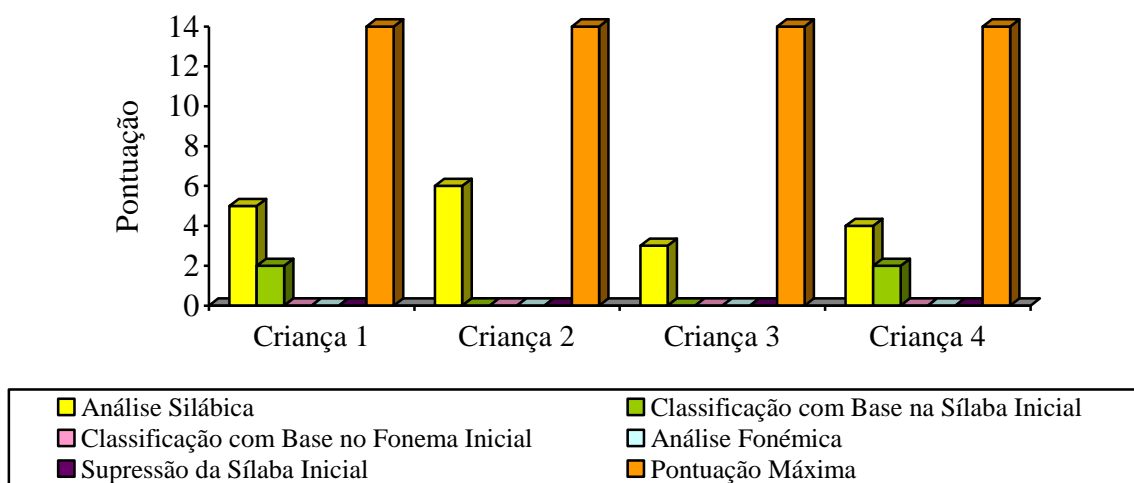
### III. ANÁLISE DE DADOS

Na primeira parte do presente capítulo apresentam-se os resultados obtidos ao nível da consciência fonológica pré e pós aplicação do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003). As interacções desenvolvidas entre o experimentador e as crianças durante as sessões do programa será feita na segunda parte deste capítulo.

*Efeitos do programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003)*

Tendo em conta o primeiro objectivo do estudo, verificar os efeitos do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em crianças com perturbações de linguagem, ADL e PEDL, foi realizada uma primeira avaliação ao nível da consciência fonológica através da Bateria de Provas Fonológicas (BPF) aos dois grupos de estudo.

Relativamente aos resultados obtidos na avaliação pré-intervenção verifica-se que tanto as crianças com ADL como com PEDL apresentaram uma pontuação abaixo do esperado para a sua faixa etária e muitas vezes nula na BPF.



*Figura 1: Pré-avaliação da Consciência Fonológica em Crianças com ADL*

Como se pode observar na figura 1, as crianças com ADL apresentaram um fraco desempenho em todas as provas fonológicas avaliadas, uma vez que em nenhuma das provas realizadas as crianças obtiveram uma pontuação próxima da máxima.

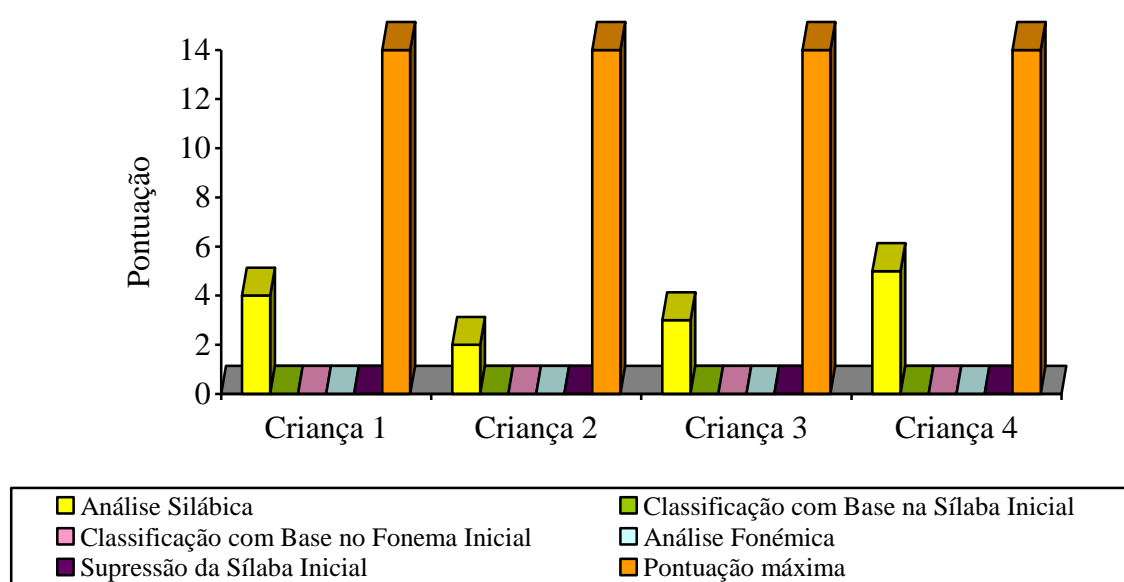
Na prova de análise silábica, as crianças com ADL tiveram uma maior taxa de sucesso comparativamente às restantes provas. No entanto, estas não acertaram na maioria

das palavras solicitadas, sendo a melhor classificação a da segunda criança com seis pontos em catorze possíveis.

Quanto à classificação com base na sílaba inicial, as crianças revelaram maiores dificuldades em relação à prova anterior. De facto, nesta prova a melhor pontuação obtida foi pela primeira e quarta criança (dois pontos em catorze possíveis).

Relativamente às restantes provas, classificação do fonema inicial, supressão da sílaba inicial e análise fonémica as crianças obtiveram uma pontuação nula, isto é, não foram capazes de as realizar.

Na figura 2 encontram-se os resultados obtidos pelas crianças com PEDL.



*Figura 2: Pré-avaliação da Consciência Fonológica em Crianças com PEDL*

De um modo geral estas apresentam resultados inferiores comparativamente às crianças com ADL.

Tal como no grupo de crianças anterior, foi na prova de análise silábica que as crianças com PEDL obtiveram a maior taxa de sucesso. No entanto, estas não acertaram na maioria das palavras solicitadas, sendo a melhor classificação a quarta criança com cinco pontos em catorze possíveis.

Relativamente às restantes provas, classificação com base sílaba inicial, classificação do fonema inicial; supressão da sílaba inicial e análise fonémica as crianças obtiveram uma pontuação nula, isto é, não foram capazes de responder.

Como foi referido no capítulo do procedimento, foi realizada uma análise estatística, utilizando o *software* SPSS, para verificar a eficácia do supracitado programa no desenvolvimento da consciência silábica nas crianças com perturbação da linguagem. O

primeiro passo para a realização desta análise foi verificar se a variável em estudo possui distribuição normal através da aplicação do teste de Shapiro-Wilk. Este teste foi escolhido por ser adequado à nossa amostra (oito participantes) uma vez que segundo Maroco (2003), é particularmente recomendado para amostras inferiores a trinta.

Seguidamente, foi aplicado o Teste Levene para verificar se as variâncias são homogêneas. Após a sua aplicação, constatámos que não existem diferenças significativas ao nível da consciência silábica entre os grupos com ADL e PEDL na pré-avaliação. Deste modo, verificou-se que o seu desempenho ao nível da consciência fonológica é semelhante, portanto as dificuldades sentidas na realização destas provas será igual para os dois grupos.

Após aplicação do programa de intervenção em ambos os grupos, procedeu-se à reavaliação da consciência fonológica novamente através da BPF.

Uma vez que os grupos são homogêneos, procedeu-se a uma análise estatística através do teste paramétrico T-Student para comparar os resultados antes e após a aplicação do programa. Este teste é utilizado para relacionar duas amostras emparelhadas, de forma a comparar os resultados da consciência fonológica pré e pós avaliação (Maroco, 2003). Na tabela 3 apresentam-se os valores das médias e dos desvios-padrão dos resultados obtidos nestes dois momentos.

*Tabela 3: Médias e desvios-padrão da Consciência Fonológica dos grupos experimentais na pré e pós-avaliação*

Grupo	Provas Fonológicas	N	M		Desvio-padrão	
			Pré-Avaliação	Pós-Avaliação	Pré-Avaliação	Pós-Avaliação
ADL	AS	4	4,50	13,00	1,291	0,816
	CSI	4	1,00	2,25	1,155	1,708
	CFI	4	0,00	0,00	0,00	0,00
	SSI	4	0,00	0,00	0,00	0,00
	AF	4	0,00	0,00	0,00	0,00
PEDL	AS	4	3,50	11,75	1,291	1,708
	CSI	4	0,00	0,00	0,00	0,00
	CFI	4	0,00	0,00	0,00	0,00
	SSI	4	0,00	0,00	0,00	0,00
	AF	4	0,00	0,00	0,00	0,00

AS - Análise Silábica

CSI - Classificação com Base na Sílabla Inicial

CFI - Classificação com Base no Fonema Inicial

SSI - Supressão da Sílabla Inicial

AF - Análise Fonémica

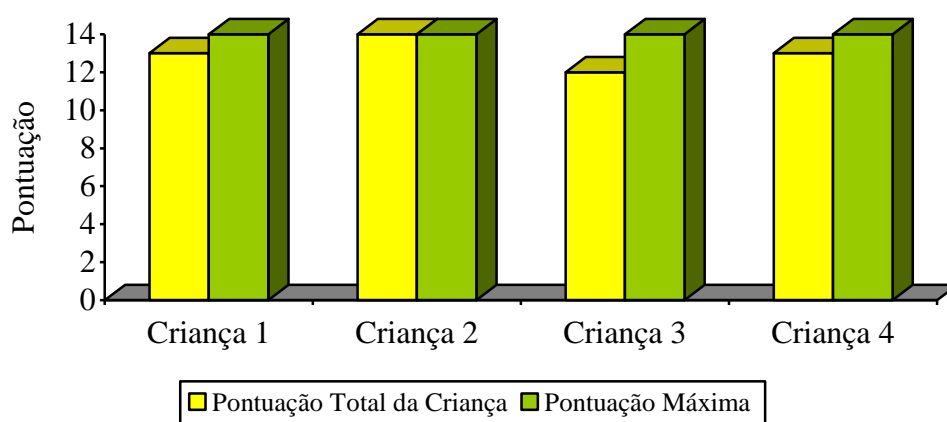
Os resultados do teste paramétrico indicam a existência de diferenças significativas após a aplicação do programa, no que respeita à análise silábica, quer para crianças com ADL  $t(4) = -29,445$ ,  $p = 0,000$ , quer para as crianças com PEDL,  $t(4) = -11,00$ ,  $p = 0,002$ .

Relativamente à prova fonológica classificação com base na sílabla inicial idêntica, apenas se registou ligeiras diferenças no grupo de crianças com ADL,  $t(4) = -1,667$ ,  $p = 0,194$ . No entanto, como o valor de  $p$  é superior a 0,05, as diferenças observadas não são significativas.

Quanto às restantes provas fonológicas, como se observa na tabela 3, não se registou qualquer evolução em nenhum dos grupos de crianças.

De forma a compreender a primeira questão do estudo, verificar se o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003) influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL, será feita uma descrição detalhada dos resultados obtidos em cada prova avaliada.

Na Figura 3 apresentam-se as pontuações obtidas pelas crianças com ADL após intervenção no que respeita à prova de análise silábica.



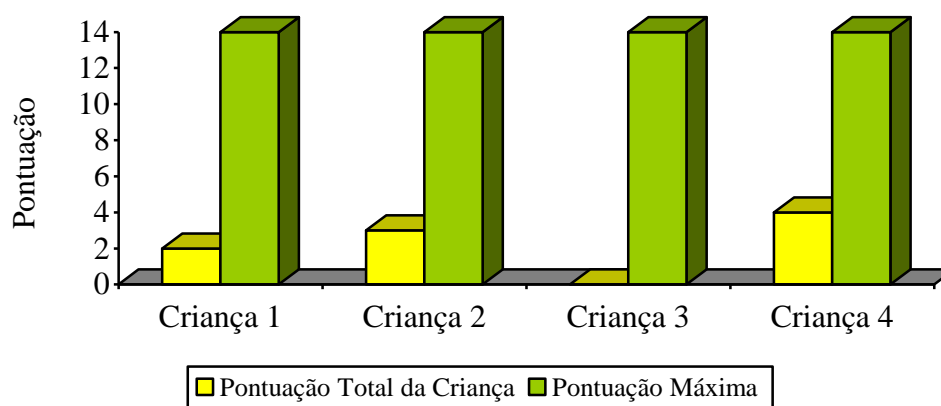
*Figura 3: Pós-avaliação em crianças com ADL na prova de Análise Silábica*

Relativamente à prova de análise silábica com base num suporte figurativo, constata-se que as quatro crianças com ADL, apresentaram valores positivos nesta tarefa. De salientar que a terceira criança obteve a pontuação máxima nesta tarefa. Quanto à



primeira e quarta criança, num universo de catorze palavras, somente não concretizaram a segmentação silábica numa das imagens. A segunda criança foi a que evidenciou maiores dificuldades, errando na segmentação de duas palavras. Perante o que foi dito, é de relevar que as crianças com ADL evoluíram positivamente na prova de análise silábica.

Na figura 4 encontram-se as pontuações obtidas pelas crianças com ADL após intervenção no que respeita à prova de classificação com base na sílaba inicial idêntica.



*Figura 4: Pós-avaliação em crianças com ADL na prova de Classificação com Base na Sílabas Iniciais*

Como se observa pela figura 4, as crianças com ADL registaram melhorias na classificação com base na sílaba inicial após a aplicação do programa de intervenção (Silva, 2003). No entanto, os resultados são inferiores aos indicados para a sua faixa etária. Deste modo, a quarta criança foi a que apresentou melhores resultados: classificou correctamente quatro palavras com base na sílaba inicial em catorze possíveis.

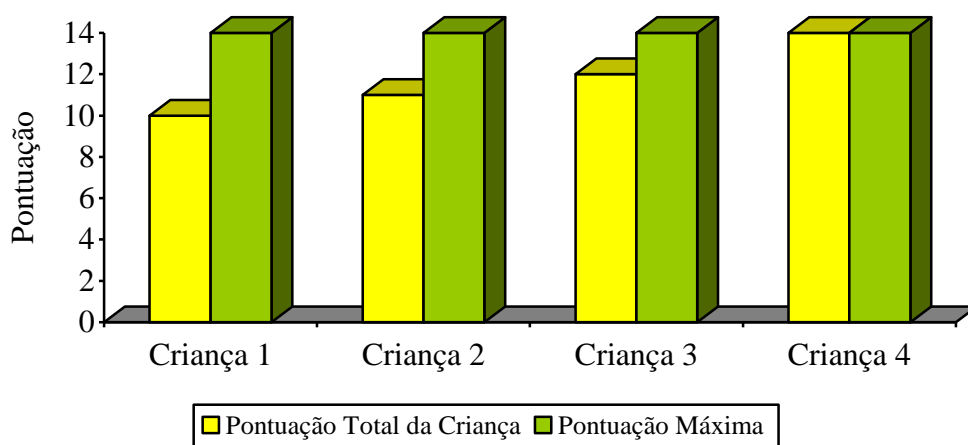
Apesar da quarta criança apresentar melhores resultados, foi a segunda criança que registou maior evolução. De facto, em contraste com a pré-avaliação, onde não obteve qualquer tipo de pontuação, esta criança respondeu acertadamente a três das catorze tarefas pedidas após a intervenção.

Se na segunda e quarta criança se registaram melhorias, o mesmo não aconteceu com as restantes crianças. Tanto a primeira como a terceira criança obtiveram a mesma pontuação no pré e pós avaliação.

Verificamos que o programa de intervenção (Silva, 2003) não é eficaz para o pleno desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL, uma vez que apenas permitiu a evolução de uma competência fonológica já adquirida, embora com baixo desempenho.

Quanto à segunda questão de investigação referente ao primeiro objectivo do estudo, verificar se o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003) influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL, serão analisados os resultados obtidos em cada prova realizada.

Relativamente ao segundo grupo, o de crianças com PEDL, registou-se igualmente melhorias na realização da prova de análise silábica. Na figura 5, apresentam-se os resultados obtidos pelas crianças com PEDL.



*Figura 5: Pós-avaliação em crianças com PEDL na prova de Análise Silábica*

Como podemos averiguar, os participantes apresentaram uma pontuação total positiva nesta tarefa.

Apenas um dos elementos deste grupo obteve pontuação máxima nesta tarefa. No entanto, a segunda e terceira criança obtiveram classificações próximas da máxima, doze e treze pontos respectivamente. Quanto à primeira criança, esta realizou a análise silábica correcta de onze palavras.

Quanto às restantes provas fonológicas avaliadas, classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão do fonema inicial e análise fonémica, como evidenciado na tabela 3, constata-se que não houve qualquer tipo de evolução para as crianças com PEDL.

Perante o que foi dito, verificamos que o programa de intervenção (Silva, 2003) não foi eficaz para o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL. Tal como no grupo anterior, de todas as provas fonológicas avaliadas, estas crianças só registaram melhorias na competência fonológica da análise silábica.

Relativamente à terceira questão de investigação, pretendia-se verificar a existência de uma correlação entre as perturbações de linguagem e o desenvolvimento da consciência silábica após a aplicação do programa de intervenção (Silva, 2003). Desta forma, procedeu-se a uma análise correlacional através do teste de Pearson. Segundo Fortin (2009), este teste é aplicado em estudos experimentais quando se pretende verificar se existe relação entre duas variáveis discretas claramente identificadas antes da colheita de dados.

Na tabela 4 apresentam-se os valores da correlação de Pearson e de  $p$  das crianças com ADL e com PEDL nas provas onde se registou variações nos resultados pré e pós avaliação, ou seja, nas provas de análise silábica e de classificação com base na sílaba inicial.

*Tabela 4: Valores da correlação de Pearson e de  $p$  das crianças com perturbações da linguagem (PL) nas provas de Análise Silábica (AS) e de Classificação com base na Sílaba Inicial (CBSI) após a aplicação do programa*

		Consciência Fonológica	
		AS	CBSI
PL (N=8)	r	0.475	0.732
	p	0,235	0,039

AS – Análise Silábica

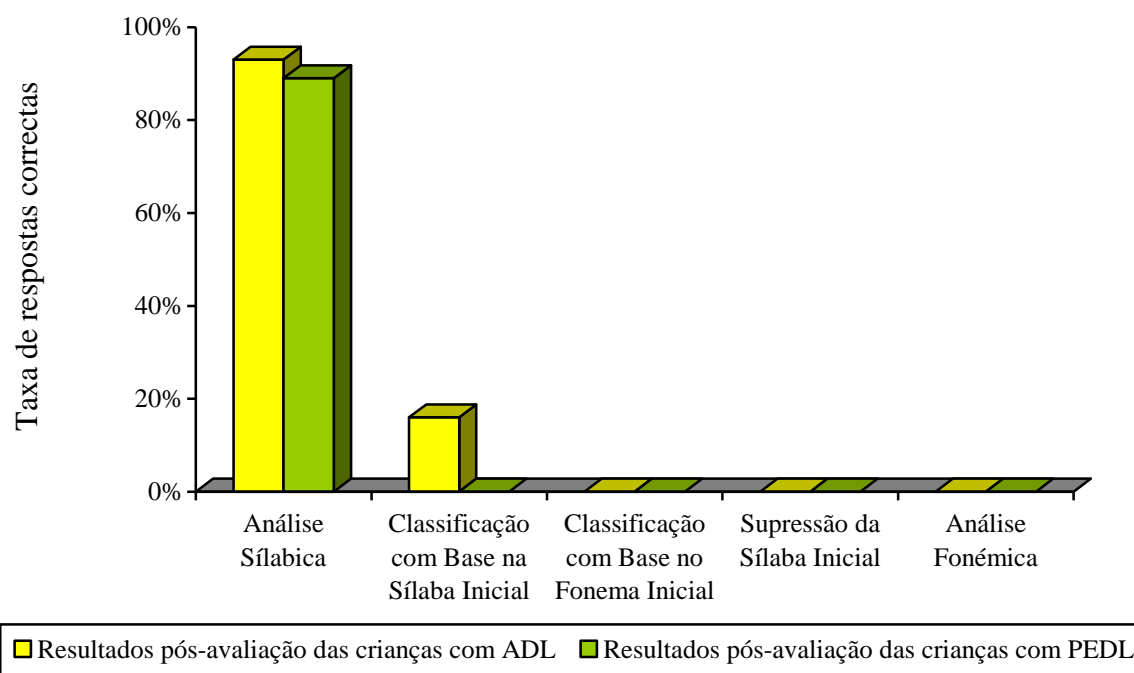
CBSI – Classificação com Base na Sílaba Inicial

Analisando a tabela 4, verifica-se não existir uma correlação significativa com as perturbações de linguagem na prova da análise silábica, uma vez que os resultados do teste paramétrico apresentam um nível de significância superior a 0,05,  $p=0,235$ .

O mesmo não se passa na prova da classificação da sílaba inicial, uma vez os resultados obtidos apresentam um nível de significância inferior a 0,05,  $p=0,039$ .

Assim, constata-se a existência de uma correlação significativa entre as perturbações de linguagem e o desempenho na prova de classificação da sílaba inicial.

Para uma melhor interpretação dos resultados nesta terceira questão, apresenta-se na figura 6, a taxa de respostas correctas de cada prova fonológica reavaliada através da BPF discriminado por grupo estudado.



*Figura 6: Relação entre os resultados da pós-avaliação das crianças com ADL e PEDL*

Na prova da análise silábica é possível observar o desenvolvimento desta competência fonológica uma vez que, após aplicação do programa, a taxa de sucesso é de 93% e 89% nas crianças com ADL e PEDL, respectivamente. Como as crianças com perturbações da linguagem apresentam uma taxa de sucesso muito semelhante suporta a inexistência de uma correlação o significativa nesta componente silábica.

Na prova de classificação com base na sílaba inicial, através da figura 6, podemos analisar que as crianças com ADL, ao contrário das crianças com PEDL, apresentaram uma ligeira evolução nesta prova, ao ponto de apenas estas obterem pontuação, admitindo-se assim uma correlação entre a aplicação do supracitado programa e o desenvolvimento desta componente silábica nas crianças com ADL.

Quanto às restantes provas avaliadas após a intervenção, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial e análise fonémica, as crianças com perturbação não apresentaram nenhuma pontuação, tornando impossível o estudo de qualquer correlação sobre o desenvolvimento destas componentes fonológicas e fonémicas através da aplicação do programa de intervenção (Silva, 2003).

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos no primeiro objectivo, o segundo objectivo do estudo pretende descrever as interacções entre o experimentador e as crianças do estudo durante as sessões do programa de intervenção aplicado. Por conseguinte, foi colocada como quarta questão: será que o padrão comportamental observado durante as sessões pelas crianças com ADL é o mesmo do que o das crianças com PEDL?

Inicialmente, será efectuada uma análise descritiva e detalhada do padrão comportamental evidenciado pelas crianças com ADL, dando destaque a algumas das citações proferidas pelas mesmas.

Uma reacção comum a todas as crianças, importante de realçar, foi o seu agrado e curiosidade com o programa. Tal reacção, deve-se essencialmente a ser algo de novo, o que suscita a sua atenção e interesse.

Não obstante, aquando da primeira sessão, todas as crianças apresentaram sinais de cansaço, desmotivação e alguma irritação. De facto, após as duas primeiras sessões, as crianças colaboravam pouco e quando terminava a primeira tarefa (segmentação silábica) recusavam-se a iniciar a segunda tarefa (identificação da sílaba inicial idêntica). O grupo apresentava alguma resistência á conclusão da respectiva sessão, argumentando: “acabamos amanhã, já estou cansada(o)!”

Perante os comportamentos observados, dividiram-se as restantes sessões em duas partes, ou seja, em vez de seis sessões, foram necessárias doze sessões para a conclusão do programa. Só com esta nova configuração do programa, foi possível manter as crianças concentradas e relativamente motivadas na realização das tarefas de cada sessão. De qualquer modo, sempre que era iniciada uma nova sessão, as crianças expressavam o seu desagrado com as seguintes afirmações: “outra vez, já fizemos isto...”, “já estou farta deste jogo!”. O facto de cada sessão ter um grau de dificuldade superior ao anterior fez com que as crianças acentuassem o comportamento anterior.

Como já foi referido no enquadramento teórico, como as crianças com ADL apresentam dificuldades ao nível da linguagem receptiva, (compreensão oral) verificou-se uma maior inquietação e frustração neste grupo de crianças. Perante o que foi dito, as crianças mostravam que estavam cansadas através da sua postura ou de expressões, ou através de verbalizações como: “quando é que acaba?”; “estou cansada”, “isto é difícil”, “estou farta deste jogo”.

As crianças que revelaram tal saturação do treino, que sistematicamente optavam pelo caminho mais fácil, afirmavam que não sabiam, em vez de tentar executar a tarefa pedida. A falta de determinação foi flagrante neste cenário.

As estratégias utilizadas pelas crianças para neutralizarem as sessões, variaram entre simples expressões faciais e corporais às tentativas de distrair a terapeuta, como por exemplo: o desviar do olhar, tentativas constantes de mudanças de assuntos para temas do seu interesse onde se sentiam mais familiarizados.

Outro aspecto que demonstra que as crianças optavam pelo caminho mais fácil foi na execução do jogo de batimentos de sílabas. Neste jogo as crianças teriam de ir buscar tantos lápis quanto os bocadinhos que encontravam em cada palavra e dá-los ao experimentador. É importante salientar que as crianças preferiam segmentar as palavras através de bater palmas recusando muitas vezes a utilização dos lápis. Isto verificou-se em duas das quatro crianças.

Perante as dificuldades apresentadas pelo grupo de crianças, sempre que a criança nomeasse a palavra incorrectamente, a terapeuta corrigia-a em acto contínuo explicando o modelo correcto da palavra. Esta abordagem revelou outro aspecto importante: a inflexibilidade que as crianças com ADL têm em assumir os seus erros durante as tarefas. É de registar que este grupo de criança tinha afirmações como: “ não é nada disso, é o que eu digo...”, o que demonstra a falta de disponibilidade em compreender os objectivos de cada tarefa e a executa-la correctamente.

Devido à falta de empenho demonstrado pelo grupo, típica de crianças com esta patologia, a terapeuta optou por utilizar uma técnica de motivação denominada por “*princípio de retorno positivo*”.

Como estratégia de manutenção dos níveis de concentração, empenho e empatia das crianças na realização das tarefas, a terapeuta oferecia uma recompensa (rebuçados ou chocolates) no final de cada sessão se esta colaborasse durante o jogo. Este factor revelou-se eficaz na medida que as crianças acabariam por executar todas as tarefas e desafios solicitados.

À semelhança dos procedimentos realizados para as crianças com ADL, iremos analisar todo o tipo de comportamentos manifestados pelas crianças com PEDL. Estas apresentaram alguns comportamentos semelhantes ao do grupo anterior, no entanto, vamos referir algumas particularidades que estas evidenciaram.

No primeiro contacto com o programa (Silva 2003), as crianças com PEDL reagiram com atitude semelhante às crianças com ADL, ou seja, manifestaram grande resistência ao

desenvolvimento das sessões no seu formato original. Apenas nos primeiros vinte minutos o experimentador conseguia manter a atenção destas crianças durante o decorrer das sessões. Da experiência obtida com o primeiro grupo de crianças com ADL, cada sessão foi dividida em duas de modo a manter a sua atenção e interesse pelas tarefas pedidas. Esta divisão das sessões mostrou-se eficaz uma vez que as crianças com PEDL, mostraram um comportamento mais participativo e colaborante, facto este que temos de salientar. Todavia, apesar de um maior empenho, as crianças com PEDL revelaram maiores dificuldades na realização das tarefas pedidas em cada sessão. Isto deve-se essencialmente à sua patologia que compromete a linguagem receptiva (compreensão de material verbal oral).

Constatado este facto, observou-se no decorrer das sessões, que as crianças com PEDL demonstraram baixa auto-estima (“não sou capaz”, “é difícil, não consigo”) que acabaria por se reflectir numa baixa tolerância à frustração (“não é nada disso, o que eu digo é que esta certo”). Devido à frustração que sentiam por não serem capazes de realizar as tarefas, estas utilizavam várias estratégias para terminar prematuramente as sessões. Tais estratégias iam desde mudanças de tópico de assunto, à insistência de terminar a sessão terapêutica (“estou cansado podemos acabar no próximo dia?”). Para combater os sintomas demonstrados por estas crianças, foi utilizada igualmente, uma **estratégia de reforço positivo**, oferecendo uma recompensa (guloseima) após o término de cada sessão.

Ao contrário das crianças com ADL, as crianças com PEDL apresentaram uma atitude tímida e inibida durante a intervenção. De modo a reforçar a empatia com a terapeuta, utilizaram-se expressões de humor e outras improvisadas, no entanto, estas tinham dificuldades em interpretá-las com clareza.

No decorrer da interacção entre o experimentador e a criança o clima de confiança e empatia positiva foi consolidando ao ponto de estas adversidades terem sido praticamente anuladas, tornando-as mais comunicativas e participativas.

Perante o que foi dito, e respondendo à quarta questão, verificamos que o padrão comportamental manifestado por ambos os grupos de crianças com perturbações de linguagem foi semelhante.

#### IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aprendizagem da leitura e da escrita não só é influenciada pelo desenvolvimento da linguagem oral como também pela consciência fonológica (Ximenes, 2004), o primeiro objectivo do estudo permite analisar e medir a adequação do programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003). Este programa foi realizado para crianças com perturbação somente ao nível da consciência fonológica, sendo importante verificar os seus efeitos e a pertinência da sua aplicação sobre crianças com patologias de linguagem.

Como foi anteriormente referido, o primeiro objectivo do estudo era o de verificar os efeitos do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em crianças com perturbações de linguagem, mais concretamente Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL). Para se obter a resposta ao primeiro objectivo foram definidas três questões de modo a envolver todos os aspectos relevantes a este.

De forma a compreender os efeitos provocados pelo programa (Silva, 2003) em crianças com ADL, foi colocada a seguinte questão:

*“Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL?”*

Com a aplicação deste programa de intervenção pretende-se verificar se as crianças com perturbações de linguagem associadas conseguem identificar, segmentar e manipular unidades silábicas. O programa é composto por três provas que visam desenvolver o nível de consciência fonológica: jogo de batimentos de sílabas, identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas e supressão da sílaba inicial.

Os resultados da presente dissertação apenas sustentam a eficácia deste programa na prova de análise silábica, dado que este grupo apresentou diferenças estatisticamente significativas nesta tarefa. A prova da análise silábica é executada com bom desempenho, pois a habilidade em segmentar as palavras em sílabas é adquirida precocemente. O aparecimento desta capacidade surge por volta dos quatro anos de idade (Sim-Sim, 1998). Liberman e Shankweiler (1985 como citado em Silva, 2002) enunciam que, na tarefa de



análise silábica, a tendência é para aos quatro anos, as crianças registarem um nível de sucesso de 50%, o qual sobe para os 90% aos seis anos de idade.

*“Em termos de desenvolvimento, a investigação já deixou claro que a idade das crianças e as características das palavras determinam o desempenho de segmentação”* (Sim-Sim, 1998, p. 231).

Para Adams et al. (2006), nas tarefas de consciência silábica (com segmentação), à medida que a faixa etária aumenta, as crianças atingem uma maior taxa de sucesso nesta vertente. No estudo realizado por Ximenes (2004), verificou-se que as crianças com ADL conseguem realizar esta tarefa fonológica com resultados muito idênticos ao das crianças sem défices linguísticos.

Com base no exposto, pode-se concluir que a classificação com base na sílaba inicial, seria a capacidade imediata a ser adquirida após a análise silábica (Freitas, 2004). Segundo Marchetti (2008), as crianças com ADL apresentam dificuldades acentuadas em adquirir esta competência fonológica. Nesta prova os resultados não sustentam a eficácia do supracitado programa, uma vez que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à sua evolução.

Relativamente às outras tarefas testadas nas outras provas (classificação com base no fonema inicial, supressão de sílaba e fonema inicial e análise fonémica) não se verificaram quaisquer diferenças significativas, uma vez que as crianças não obtiveram pontuação nestas tarefas.

É importante salientar que este programa apenas permitiu a evolução duma competência linguística que já estava adquirida embora com fraco desempenho. Assim sendo, e dando uma resposta à nossa primeira questão, este programa não influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica em crianças com ADL.

Para sustentar a resposta dada à primeira questão é necessário analisar os efeitos linguísticos produzidos pela aplicação do programa de intervenção (Silva, 2003). Para tal, iremos descrever todas as dificuldades, melhorias e sintomas que as crianças apresentaram após a realização do supracitado programa.

Uma das principais dificuldades manifestadas pelas crianças foi associar várias palavras às imagens apresentadas em cartões. Esta dificuldade pode estar relacionada com factores visuais e/ou factores linguísticos. Relativamente aos factores visuais temos a registar duas observações: a imagem escolhida não ser a mais adequada e/ou perceptível e o facto de a imagem potenciar várias interpretações. As contrariedades apresentadas são justificadas pelo supracitado programa ser constituído por uma variedade de palavras difíceis de personificar em imagens. Por outro lado, uma vez que não foi possível utilizar

as imagens originais, foi necessário encontrar novas imagens, as mais próximas possíveis das utilizadas no programa de Silva (2003). Segundo Kaminski et al. (2010), a qualidade visual das figuras presentes no programa poderão influenciar o desempenho das crianças ao nível da linguagem expressiva. De salientar que houve um cuidado especial em encontrar imagens que fossem perceptíveis aos olhos das crianças. Uns dos exemplos de palavras que se tornaram difíceis de associar à imagem foram reбуçados e irmã. Outro acontecimento que dificultou a identificação e nomeação da palavra é o facto de algumas imagens suscitarem dúvidas quanto ao seu significado (carroça, gás). Segundo Kaminski et al. (2010), as crianças ao demonstrarem dificuldade em compreender o significado de alguns desenhos terão consequentemente, entraves em nomeá-los.

Relativamente aos factores linguísticos manifestados pelas crianças na associação de palavras às imagens, verificou-se que estas tinham dificuldades em identificar e nomear imagens de palavras não pertencentes ao seu vocabulário, isto é, palavras não utilizadas no seu dia-a-dia.

A dificuldade de identificação e nomeação das imagens expostas já era expectável nestas crianças com este tipo de patologia de linguagem. Segundo Kaminski et al. (2010), o processo de nomeação envolve três estágios: primeiro ocorre a identificação do objecto (descrição física), depois a activação do nome (as características semânticas do objecto são cessadas) e por fim, o nome da figura é activada e pronunciada. Uma vez que as crianças com ADL apresentam dificuldades ao nível da linguagem receptiva e expressiva, consequentemente as suas capacidades de identificação e nomeação são diminutas. Estas dificuldades foram observadas ao longo de todas as sessões de treino fonológico.

Outro aspecto importante a frisar é o reduzido vocabulário das crianças. Consoante as imagens eram expostas, as crianças apresentaram dificuldades no seu reconhecimento pelo referido motivo. Devido ao seu reduzido vocabulário, durante a intervenção verificou-se maior dificuldade na aquisição de novas palavras. Esta análise já havia sido feita por Kaminski et al. (2010), onde refere que as crianças nomeiam com maior facilidade os objectos vivenciados com maior frequência no seu quotidiano ou com mais clareza nos detalhes visuais.

Como foi referido no enquadramento teórico, o programa em estudo foi realizado para crianças sem patologias de linguagem associadas. Tendo em linha de conta o que foi referido no parágrafo anterior, algumas das palavras escolhidas pelo programa revelam-se pouco adequadas para o nível linguístico das crianças em estudo diagnosticadas com perturbações de linguagem. Perante o exposto, quando as crianças não reconheciam a

imagem, substituíam as palavras que seriam correctas por outras que idealizavam. Como exemplo do que foi dito temos as palavras: disfarce (máscara), loto (jogo), laca (perfume), vila (rua), caco (não sei), vitelo (vaca), mó (roda).

Todos os aspectos referidos anteriormente constituíram uma barreira para as crianças com ADL realizarem as tarefas com sucesso.

De seguida iremos descrever os efeitos provocados pelo jogo de batimentos de sílabas cujo principal intuito é o de segmentar as palavras nas suas sílabas constituintes.

Verificou-se, ao longo das sessões, que neste jogo as crianças tinham maior facilidade em partir os dissílabos aos bocadinhos do que os trissílabos, quadrissílabos monossílabos. Nos monossílabos as crianças revelaram pouca capacidade em detectar a estrutura Consoante Vogal Consoante (CVC), uma vez que adicionavam um segmento final à palavra, tornando-a dissílaba. Como exemplo do que foi dito, temos as palavras sol e mar que as crianças segmentavam em duas sílabas: [sɔ.lɨ] e [ma.rɨ], respectivamente.

No entanto, nos monossílabos com estrutura Consoante Vogal (CV) verificou-se a adição de um segmento final na palavra. Em muitas situações, o segmento inserido foi o marcador de género usado na palavra, a vogal [a], como em pá [pa. a], ou o segmento [o], como na palavra mó [mo.o].

Segundo o estudo realizado por Freitas (1998), a estrutura silábica CV é considerada canónica, já que é a mais utilizada quer pela produção infantil quer pela adulta, sendo também a primeira estrutura a ser produzida pelas crianças. De acordo com Freitas (1998), a ordem de emergência supra-segmental seria: ataque simples; coda (final de sílaba) e ataque ramificado. Para a compreensão do que foi referido transcreve-se o seguinte texto:

*“Estudos recentes na área de aquisição das línguas têm demonstrado que o conhecimento fonológico da criança vai-se estruturando a partir da utilização de estruturas silábicas não ramificadas até à produção, em fases finais de aquisição, de estruturas silábicas ramificadas”* retirado de Fikkert (1994 como citado em Freitas & Santos, 2001, p. 61).

De salientar o que foi dito e de acordo com um estudo realizado por Andrade e Viana (1993 como citado em Silva, 2002), este padrão silábico CV é o mais frequente nas produções verbais, uma vez que apresenta uma percentagem superior a 50% nas produções verbais.

Relativamente aos monossílabos constituídos por ataque e núcleo ramificado (CV.G), as crianças separavam a semi-vogal da vogal. Por exemplo, segmentavam a palavra cão em [kɐ- u], mão em [mɐ-u], rei em [Rɐ-i]. Este erro é observável em dissílabos, cuja primeira ou última sílaba é constituída por ditongo (VG). Uma imagem

que retrata este erro foi na segmentação da palavra roupa em [Ro-u-pe] e botão em [bu-te-u].

É ainda de frisar que no jogo de batimentos de sílabas inserido na segunda sessão existe um único monossílabo (cruz), com ataque ramificado complexo (Consoante Consoante Vogal (CCV)). Na segmentação silábica desta palavra, a estratégia utilizada pelas quatro crianças foi a inserção de uma vogal epentética (epêntese de vogal) tendo-se constatado a inserção do segmento [i] entre as duas consoantes do ataque, simplificando a estrutura silábica da palavra, passando esta a ataque simples (CV). Estas ocorrências ao nível fonético as sílabas CV estas são as mais frequentes no Português Europeu (PE), tanto no léxico das crianças como no dos adultos (Mateus, 1994). A última estrutura silábica a estabilizar o seu funcionamento no PE é o ataque ramificado (Freitas, 1998). Num estudo efectuado por Afonso (2008), o autor concluiu que o ataque ramificado obteve menor percentagem de sucesso (64,2%) em relação ao ataque simples (93%) em tarefas de segmentação silábica. Devido á complexidade silábica do ataque ramificado as crianças recorrem a variadas estratégias, sendo estas: a redução do grupo consonântico, anulação do grupo consonântico e a inserção de uma vogal entre os elementos do grupo consonântico (Afonso, 2008).

Relativamente aos dissílabos verificou-se que as quatro crianças tiveram mais facilidade em segmentar a estrutura Vogal Consoante (VC). CV, ou seja, sílabas sem ataque e com coda (Lamprecht et al., 2004) do que os dissílabos compostos por sílabas com ataque e sem coda (CV.CV). Apesar de a estrutura CV ser o primeiro formato silábico a existir nas primeiras produções das crianças (Freitas, 1998), a decomposição das palavras em unidades silábicas é mais fácil quando estas têm uma estrutura VC (Silva, 2003), como verificámos na palavra [ur-su].

Para os dissílabos com ataque simples e vazio na posição inicial, a estratégia mais utilizada pela primeira e quarta criança foi a inserção de um segmento na posição final da palavra. Temos como exemplo, a palavra osso, cujo segmento inserido foi o marcador de género usado na palavra, a vogal [u], como em [o.su.u].

Relativamente à segmentação de estímulos trissilábicos com estrutura CVCVCV, a estratégia mais recorrente pela terceira criança foi a aglutinação de sílabas átonas, provocando a diminuição do número de sílabas identificado. Um exemplo do que foi dito, foi na segmentação da palavra árvore [ar. vur i] (terceira criança).

Quanto à primeira e quarta criança verificou-se na segmentação de trissílabos a aglutinação da sílaba tónica e da sílaba átona. Desta forma, tanto se verificaram

aglutinações das sílabas medial e final, nas palavras cavalo [kɐ. valu] e cigarro [si. garru] (quarta criança), como das sílabas inicial e medial na palavra chávena, [chave. nɐ] (primeira criança).

No jogo de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas, as crianças revelaram maiores dificuldades em compreender o objectivo da prova. Este jogo é mais complexo que o anterior pois exige uma melhor capacidade de compreensão oral por parte da criança. O facto da linguagem receptiva estar comprometida, fazia com que as crianças respondessem ao acaso.

Treiman e Zukowski (1996) definem que a ordem crescente de dificuldade será a segmentação da palavra em sílabas, seguindo da divisão da sílaba nas suas unidades intrassilábicas, mais concretamente no seu ataque e rima, e por último a análise fonémica.

Segundo a mesma linha de raciocínio, Coimbra (1997 como citado em Freitas, 2004) refere que há tarefas de consciência fonológicas simples e complexas. As simples são aquelas que exigem a realização de uma só operação, como a segmentação silábica, e as complexas são as que exigem que a realização de duas operações como é o caso da classificação e da manipulação (Ximenes, 2004).

Uma vez que segundo Marchetti (2008), as crianças com perturbações de linguagem apresentam maior dificuldade na detecção da sílaba inicial do que as crianças com o nível linguístico adequado à sua faixa etária, ao longo da realização do jogo de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas, os efeitos provocados, não foram os mais satisfatórios. Verificou-se que a terceira e a quarta criança por vezes seleccionavam as palavras da mesma família, que são linguisticamente próximas, ou seja, pertencem ao mesmo campo semântico. Por exemplo, na exposição de quatro cartões com imagens (sino/panela/cigarro/mesa) estas duas crianças seleccionaram as palavras “panela e mesa”. Outro exemplo do que foi dito está na sequência de imagens (tesoura/telhado/boneca/caneta) em que a resposta obtida foi “tesoura e boneca”. No entanto, ao praticarem esta associação semântica permitiu-lhes identificar as palavras com a mesma sílaba inicial idêntica (fogueira e fumo) da sequência de imagens: fogueira/fumo/gaivota/zebra. Assim, a proximidade semântica existente entre pares de palavras apresentadas nas séries, poderá influenciar negativamente o sucesso da série, pois esta proximidade prevalece em relação à proximidade fonológica.

Segundo Hahne e Friederici (2001), o campo semântico associa as palavras relativamente ao significado, assim como ao conjunto de todos os elementos da experiência prévia da criança que estão relacionados com a palavra percebida. Estes

efeitos observados mostram que as informações acerca das categorias de palavras (ex: verbos e nomes) são processadas mais rapidamente que as informações relativas aos restantes níveis linguísticos (Hahne & Friederici, 2001).

Apesar de as crianças não conseguirem realizar a tarefa fonológica por exibirem dificuldades ao nível da consciência fonológica, apresentaram uma ligeira evolução noutra componente da linguagem, nomeadamente, a semântica. No fundo, apesar de as crianças não atingirem os níveis esperados do jogo, este revelou-se importante para consolidar a linguagem expressiva ao nível da semântica. Segundo Slobin (1980 como citado em Wolff, 2008), a tarefa do ouvinte é formar significados partindo dos sons. Por conseguinte quanto mais experiência e reflexão a criança tiver com os sons da língua, mais diferenciação semântica evidenciará, e vice-versa. Conforme Kaminski et al. (2010), a relação existente entre a consciência fonológica e a semântica contribuem para o adequado desenvolvimento da linguagem.

A primeira e a segunda criança responderam adequadamente em alguns dos exercícios, como por exemplo, o par de palavras que começam pela mesma sílaba: “rosa/roda”, “serra, seta” e “vela/ velha”.

As crianças se interessaram e tiveram sucesso no jogo de batimentos de sílabas, com o intuito de segmentar silabicamente as palavras, tentaram reproduzir o raciocínio subjacente para este jogo. A saber, seleccionavam o par de palavras com o mesmo tamanho linguístico, ou seja, com o mesmo número de sílabas. Um exemplo do que foi explicado é o par de palavras “pistola e sapato” na sequência de imagens: nota/pistola/sabão/sapato.

No jogo de supressão da sílaba inicial as crianças demonstraram total incapacidade na realização desta tarefa fonológica. A prova de supressão da sílaba inicial submete-se a dois momentos de trabalho: a uma análise da palavra apresentada, de forma a identificar a sílaba inicial e, num segundo momento, a um trabalho de síntese, de forma a reconstituir as sílabas restantes. Esta sequência metalinguística serve para determinar a capacidade infantil de manipulação metafonológica da unidade silábica (Gombert, 1990 como citado em Silva, 2002). Nesta prova tanto a primeira como a terceira criança sentiram e expressaram dificuldade em compreender o pedido respondendo sempre de forma incorrecta. Sempre que era solicitado à criança que indicasse qual a palavra resultante após a extracção da primeira sílaba, a criança simplesmente repetia a palavra. Portanto, utilizando o exemplo da imagem fivela, a criança limitava-se a repetir a palavra “fivela”. Se a primeira e terceira criança repetiam a palavra inicial por não compreenderem o que

era pedido, a segunda e quarta criança tiveram um comportamento diferente. No presente jogo, sempre que o experimentador perguntava que palavra obtinha caso se retirasse a primeira sílaba, a segunda e quarta criança respondiam essa sílaba. Por exemplo, se tirarmos a primeira sílaba de fivela a palavra que fica é “fi”.

Como foi referido na metodologia, o jogo da supressão de sílaba inicial é realizado de duas formas: se nas primeiras sessões este jogo é realizado com suporte visual, o mesmo não acontece nas últimas duas sessões. Na realização do jogo de supressão da sílaba inicial sem suporte visual (sétima e oitava sessões), as quatro crianças limitavam-se a responder “não sei” e a antecipar o término do exercício: “Já acabamos?”.

Perante esta análise, os efeitos linguísticos descritos anteriormente, permite-nos compreender e confirmar que o programa supracitado não influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL à excepção da análise silábica, uma competência fonológica já adquirida embora com fraco desempenho.

Ainda referente ao primeiro objectivo do estudo, este pretendia verificar os efeitos do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003) em crianças com PEDL, tendo sido colocada como segunda questão de investigação:

*“Será que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003), criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL?”*

Os resultados apresentados pelas crianças com PEDL sustentam a eficácia deste programa na tarefa fonológica da análise silábica, uma vez que este grupo apresentou uma evolução na prova da análise silábica. Se for tido em conta o facto de, como refere Gombert (1992 como citado em Freitas, 2004), a sílaba ser a unidade natural de segmentação da fala e que por isso se encontra mais acessível às crianças mais novas, isto justifica a ausência de diferenças significativas nos dois grupos de perturbações de linguagem nesta competência fonológica. Sendo esta a tarefa de consciência fonológica menos especializada (Freitas, 2004), as crianças de ambos os grupos conseguem efectua-la com igual grau de dificuldade.

Relativamente às outras provas testadas (classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão de sílaba e fonema inicial e análise

fonémica), os resultados apresentados por estas crianças não sustentam a eficácia deste programa, uma vez que este grupo não apresentou nenhum tipo de evolução.

Segundo Marchetti (2008), as crianças com perturbações de linguagem apresentam baixo desempenho nas tarefas de consciência silábica e intrassilábica. Podemos então afirmar que a consciência fonológica na idade pré-escolar numa fase inicial evolui a partir do desenvolvimento da linguagem normal (Muter et al., 2004).

Para podermos explicar e analisar os efeitos linguísticos produzidos pela aplicação do programa de intervenção (Silva, 2003) nas crianças com PEDL, devemos classificá-las nos seus subtipos. As duas primeiras crianças diagnosticadas com PEDL inserem-se no subtipo fonológico sintáctico, a terceira e a quarta criança inserem-se no subtipo sintáctico lexical.

Perante o que foi dito começaremos por descrever os efeitos resultantes do programa nas crianças com *défice fonológico-sintáctico*.

Como foi referido no Enquadramento teórico, a PEDL é uma patologia mais severa que a ADL, uma vez que o discurso destas crianças apresenta grandes alterações fonológicas, tornando-o praticamente inteligível. Durante a realização das sessões, foi difícil descodificar as palavras ditas por estas crianças, isto é, compreender as palavras proferidas por estas crianças. Segundo Ramos (2006), estas crianças apresentam discurso não fluente, com grandes alterações fonológicas e por isso é praticamente ininteligível. Uma vez que a consciência linguística é necessária para a produção e percepção do discurso, segundo Marchetti (2008), alguns estudos comprovaram que as crianças com estas características apresentam fraco desempenho nas tarefas de consciência fonológica.

Inicialmente, no jogo de batimento de sílabas, como seria de esperar, este grupo apresentou maiores dificuldades na concretização do que era pedido em comparação com as crianças com ADL. Na primeira tarefa, como o seu discurso é inteligível, a criança realizava a segmentação silábica da palavra que nomeava. Pelos motivos apresentados, o experimentador inicialmente teve dificuldade em compreender as palavras nomeadas pela criança. Em todo o caso, verificou-se ao longo das sessões, que as palavras produzidas pelas crianças iam se tornando mais perceptíveis e a segmentação silábica ia evoluindo.

Um dos maiores entraves ao correcto desempenho deste jogo foi a numeração das sílabas constituintes de cada palavra. De facto, as crianças sentiram dificuldade em contar o número de sílabas contidas em cada palavra, mesmo sendo através do auxílio de canetas ou o bater de palmas. Com o decorrer das sessões este entrave reduziu.



Se nas primeiras sessões as crianças tiveram alguma facilidade em compreender o que era pedido, o mesmo não aconteceu nas últimas. Conforme as sessões iam decorrendo, o programa ia-se tornando mais difícil e as crianças sentiam dificuldades em interpretar ordens mais complexas dadas pelo experimentador. Segundo Ramos (2006), a capacidade de compreensão oral parece estar mantida mas falha sempre que a mensagem é mais complexa. Para expressar o que foi dito, as crianças faziam questões como: “Diz-me duas palavras que comecem pela mesma sílaba?”. Como refere Carballo e Fresneda (2005), estas crianças apresentam dificuldade em compreender uma multiplicidade de diferentes aptidões, desde a habilidade de discriminar entre os sons da fala, o reconhecimento do vocabulário, a interpretação de frases complexas, reconhecimento verbal e recordar um grupo de palavras.

Tal como as crianças com ADL, estas crianças têm um léxico limitado, o que impede a correcta execução do jogo. Conforme as imagens eram expostas, verificou-se maior facilidade na nomeação de palavras referentes ao seu quotidiano e obstáculos na aquisição de novas palavras (Ramos, 2006).

Por outro lado, é importante que as operações e processamentos linguísticos fonológicos, semânticos e lexicais ocorram de forma adequada, o desempenho meta fonológico, também se encontra relacionado com a memória de trabalho (Gahyva & Hage, 2010). A memória de trabalho é a capacidade de manter a informação activada durante o tempo suficiente para a realização das operações elementares à percepção da fala (Gahyva & Hage, 2010). Tendo em conta o que foi dito, o défice na memória auditiva de curto-prazo manifestada pelas crianças em estudo (Ramos, 2006), pode estar relacionada com o comprometimento da aprendizagem da consciência fonológica das palavras prejudicando a aquisição de novas palavras (Gahyva & Hage, 2010).

Tanto no jogo da identificação da sílaba inicial idêntica, como no jogo de supressão da sílaba inicial, as crianças demonstraram total incapacidade na realização destas tarefas fonológicas. Nestas provas, as duas crianças sentiram imensas dificuldades em compreender o que lhes era pedido pois respondiam sempre de forma incorrecta. No jogo da supressão da sílaba inicial, sempre que era solicitado às crianças que indicassem qual a palavra resultante após a extracção da primeira sílaba, as crianças simplesmente repetiam a palavra ou permaneciam em silêncio.

Relativamente às crianças com *síndrome léxico-sintáctico* sempre que o experimentador pedia que nomeassem as palavras, estas sentiam dificuldade de evocação. Este grupo de crianças demonstrou insegurança ao longo de todo o programa verificando-

se falsos começos, paragens e hesitações (Ramos, 2006). No entanto, é de salientar que ao contrário das primeiras crianças com PEDL, estas apresentam um discurso mais perceptível, o que facilitava a compreensão do experimentador. Segundo Ramos (2006), apesar de estas crianças apresentarem um discurso não fluente, têm boa inteligibilidade.

Uma dos efeitos observados pelo experimentador, que distingue este grupo das crianças com défice fonológico-sintático, foi a dificuldade em evocar palavras pertencentes ao seu quotidiano, isto é, palavras frequentemente utilizadas no seu dia-a-dia. Devido ao seu restrito vocabulário, recorriam muitas das vezes ao uso de deícticos, perífrases e gestos representativos (Ramos, 2006). Para além do que foi referido, a quarta criança com PEDL ainda recorria a parafasias semânticas para identificar e nomear algumas das imagens apresentadas. Esta criança tinha expressões como: “O que é isto?”, “meeee serve para comer” (Morango).

Ao contrário das crianças com ADL, na tarefa de segmentação silábica, as crianças sentiram-se motivadas e cooperantes. De qualquer modo, comparando este par de crianças com síndrome léxico-sintático, com o par anterior, verificou-se que estas obtiveram resultados superiores na prova de análise silábica. Uma possível justificação para estes resultados é o facto destas duas crianças com défice léxico-sintático apresentarem um discurso mais fluente sem alterações fonológicas (Ramos, 2006).

Tanto no jogo de identificação da sílaba inicial idêntica, como no jogo de supressão da sílaba inicial, as crianças demonstraram total incapacidade na realização destas tarefas fonológicas. Nestas provas, as duas crianças sentiram diversas dificuldades em compreender o que lhes era pedido pois respondiam sempre de forma incorrecta.

No jogo de supressão da sílaba inicial, a terceira e a quarta criança com PEDL, sempre que o experimentador perguntava que palavra obtinha se retirássemos o primeiro bocadinho da palavra, respondiam a primeira sílaba. Esta ocorrência já havia acontecido com duas crianças com ADL. Exemplo: “se tirarmos a primeira sílaba de limão a palavra que fica é li”. Este acontecimento verificou-se neste jogo com ou sem suporte visual. Apesar de não conseguirem realizar o jogo de supressão da sílaba inicial, pode não ser devido às suas patologias linguísticas, mas sim à complexidade desta tarefa fonológica, uma vez que Rosner e Simon (1971 como citado em Martins, 2000) testaram uma população dos seis aos doze anos sem défices linguísticos e verificaram que aos seis anos de idade a percentagem de sucesso no caso de supressão da sílaba inicial foi de 50%.

Tal como as crianças com ADL, respondendo à nossa segunda questão, verificou-se que o programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003),

criado para crianças sem patologias de linguagem associadas, não influenciou positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL, uma vez que apenas permitiu a eficácia no desenvolvimento de uma competência fonológica já adquirida (análise silábica) embora com fraco desempenho.

Para concluir a investigação do primeiro objectivo definiu-se uma terceira questão para se compreender as diferenças existentes no desenvolvimento da consciência silábica entre as crianças com ADL e PEDL. Como nas questões anteriores é igualmente citado esta última para introduzir a sua análise:

*“Será que existe uma correlação entre as perturbações de linguagem e o desenvolvimento da consciência silábica após a aplicação do programa de treino fonológico com incidência em unidades silábicas (Silva, 2003)?”*

Através dos resultados obtidos nas duas primeiras questões do primeiro objectivo, podemos inferir que o programa de intervenção (Silva, 2003) é eficaz para crianças com ADL e PEDL ao nível da prova de análise silábica. No entanto, fazendo uma correlação entre os resultados pós-intervenção das crianças em estudo, através do teste paramétrico Pearson, verificou-se não existir uma correlação significativa nesta prova.

Quanto à prova de classificação com base na sílaba inicial, utilizando o mesmo teste paramétrico para determinar a existência ou não de uma correlação entre os resultados pós-intervenção, verificou-se a existência de uma correlação significativa com a perturbação da linguagem. Com efeito, constatou-se uma ligeira evolução nesta prova nas crianças com ADL, o que não aconteceu com as crianças com PEDL. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de o défice linguístico das crianças com ADL ser inferior ao das crianças com PEDL (percentis 10 e 5, respectivamente). O facto de termos uma amostra reduzida, numa primeira análise, podemos pensar que seja uma limitação deste estudo e que dificultaria a fundamentação desta correlação, não obstante, os resultados espelham o traço típico das crianças com as patologias referidas. Seria pertinente em pesquisas futuras trabalhar numa base mais extensa de crianças, conferindo um grau de incerteza menor nos resultados obtidos.

Por outro lado, poderá também estar relacionada com os factores ambientais e traços de personalidade de cada criança. Segundo Bernstein (1993), as condições adversas que envolvem a criança influenciam o desenvolvimento adequado da linguagem. Assim sendo,

caso se pretenda reproduzir este estudo, os resultados poderão ser totalmente diferentes. O que foi dito acaba por ser uma limitação da presente dissertação mas que no fundo é uma característica que define um estudo multi-casos.

Em jeito de resposta à terceira questão verificou-se existir uma correlação significativa na prova de classificação com base na sílaba inicial idêntica, o mesmo não acontecendo na prova de análise silábica.

Tendo em conta os resultados apresentados, e as respostas às três questões que compõem o primeiro objectivo, podemos concluir que os efeitos da aplicação do supracitado programa em crianças com ADL e PEDL, não foram satisfatórios dado que não influenciam positivamente o desenvolvimento da sua consciência silábica.

A prova fonológica de análise silábica é a excepção ao que foi dito, pois registaram-se melhores desempenhos nesta componente fonológica nos dois grupos. No entanto, é de salientar que esta competência fonológica, já estava adquirida em todas as crianças, em menor grau, o que demonstra a ineficácia do programa de intervenção na aquisição e desenvolvimento de novas competências fonológicas. De facto, o único impacto que o supracitado programa teve foi no caso específico da classificação com base na sílaba inicial nas crianças com ADL, uma vez que estas crianças foram as únicas a evoluírem na referida prova.

No entanto, é relevante assinalar que cada criança se trata de um caso específico, isto é, para além da sua alteração linguística não devemos ignorar os aspectos da sua própria personalidade, bem como os factores ambientais envolventes que podem influenciar os resultados.

De forma a compreender os efeitos comportamentais observados nas crianças com ADL e PEDL, o segundo objectivo do presente estudo foi o de analisar as interacções desenvolvidas entre o experimentador e as crianças durante as sessões do programa de intervenção de consciência silábica (Silva, 2003). Para uma melhor abordagem a este objectivo foi colocada a seguinte questão de investigação:

*“Será que o padrão comportamental observado durante as sessões pelas crianças com ADL é o mesmo do que o das crianças com PEDL?”*

A quarta questão é puramente descritiva mas igualmente importante para o presente estudo, uma vez que permitiu analisar e compreender as interações e comportamentos manifestados pelas crianças com impacto nos resultados obtidos e na interpretação da adequação do programa de intervenção (Silva, 2003).

Verificou-se que o padrão comportamental manifestado pelas crianças com ADL e PEDL foi semelhante, uma vez que ambos os grupos demonstraram saturação desmotivação e impaciência durante as sessões do supracitado programa. Segundo Ramos (2006), estas crianças apresentam alterações comportamentais e emocionais que dificultam novas aprendizagem: dependência dos outros como tradutores, fuga a tarefas que implicam comunicação, baixa auto-estima, baixa tolerância à frustração e grande imaturidade social (regras).

A dificuldade na compreensão das tarefas pedidas pode ter sido o principal motivo para o comportamento revelado por estas crianças. Segundo Rodrigues (2009) as crianças com perturbações de linguagem apresentam dificuldades ao nível da compreensão. Apenas foi possível captar a sua atenção e colaboração utilizando o princípio de reforço positivo, de modo a ser possível concluir todas as sessões do programa de intervenção (Silva, 2003).

Como se verificou, o programa de intervenção de consciência silábica de Silva (2003), não foi eficaz para o desenvolvimento da consciência silábica nas crianças com ADL e PEDL. Para além das respostas fornecidas pelo primeiro objectivo, apurou-se, através da análise qualitativa dos comportamentos observados durante as sessões, que as crianças sentiram dificuldades em compreender as tarefas pedidas e alguma resistência na concretização das mesmas. De facto, além do grau de dificuldade existente no programa, este suscitou pouco interesse e motivação tornando-se bastante repetitivo ao longo das sessões.

Por fim, o terceiro e último objectivo da presente dissertação era propor estratégias e actividades para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças com ADL e PEDL.

Desta forma, pretende-se propor um programa de desenvolvimento da consciência fonológica para crianças de idade pré-escolar dos 4 aos 6 anos com Perturbações de Linguagem, nomeadamente, ADL e PEDL a ser abordado o próximo capítulo.

## V. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM: ADL E PEDL

Uma vez que não foi possível verificar uma evolução ao nível da consciência silábica nas crianças com Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL), pretende-se propor um programa de intervenção acessível e diversificado com diferentes tipos de jogos didáctico, com o intuito de se criar um ambiente mais lúdico e interactivo entre o adulto e a criança durante as sessões de intervenção. Segundo Novaes (2005), as actividades lúdicas podem influir significativamente no desenvolvimento da linguagem na criança. O mesmo autor refere que o tempo dedicado aos jogos não deve provocar cansaço nas crianças e estes só devem prosseguir enquanto ocorrer motivação e interesse. O experimentador deverá desenvolver um ambiente de liberdade, descontração e alegria (Novaes, 2005).

Para a construção do programa de intervenção proposto, houve necessidade de realizar uma pesquisa exaustiva de todos os programas de intervenção de consciência fonológica já mencionados no enquadramento teórico. Além disso, e tendo em consideração características comuns neste tipo de crianças, como a falta de atenção e concentração, este programa engloba diversos jogos de carácter lúdico e dinâmico, de modo a promover a originalidade, a imprevisibilidade e entusiasmo em cada uma das suas sessões. Utilizando esta metodologia é expectável e desejável que se consiga diminuir as dificuldades apresentadas por estas crianças na compreensão das tarefas que estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica.

O programa de intervenção de consciência fonológica para crianças com ADL e PEDL proposto (ver anexo 9), é constituído por três tarefas fonológicas: **consciência da palavra; rimas e consciência silábica**. Cada tarefa é, por sua vez, constituída por diferentes tipos de jogos para trabalhar diferentes vertentes de cada área.

Para cada exercício é definido um objectivo, a descrição do jogo, as instruções e o material necessário para a concretização do mesmo. No entanto, os exercícios de treino deverão ser realizados com a criança e um adulto devidamente habilitado, de modo a dar as pistas necessárias à compreensão dos mesmos e a retirar o correcto e máximo de proveito do jogo. O programa encontra-se modelado e desenvolvido para ser utilizado por qualquer educador de Infância, Psicólogo, Terapeuta da Fala, Professores e outros profissionais da área da Educação.

Neste programa, as actividades encontram-se organizadas segundo um crescente dificuldade. É fundamental que o ritmo de concretização das tarefas, por parte da criança, seja respeitado e só avance à medida que esta for conseguindo realizar, com sucesso, as diversas tarefas fonológicas nos jogos.

Como se constatou nos objectivos anteriores desta dissertação, as crianças têm melhor facilidade de aprendizagem e desempenho nas tarefas caso o contexto que lhes fosse familiar. Assim sendo para o processo de selecção das imagens, que constituem os exercícios, houve a preocupação de escolher conceitos familiares para crianças do pré-escolar. É importante acrescentar que todas essas imagens foram retiradas do *software Boardmaker* ([http://www.clik.com.br/mj\\_01.html](http://www.clik.com.br/mj_01.html)).

O *Boardmaker* é um software desenvolvido para computador pela empresa Mayer-Johnson LLC. O presente programa é composto por uma base de dados com mais de 4500 Símbolos de Comunicação Pictórica (PCS). Os PCS são um conjunto de símbolos desenvolvidos para a promoção de variadas actividades de aprendizagem e pesquisas científicas.

Relativamente à **consciência da palavra** foi construído um pequeno manual de exercícios composto por três jogos diferentes organizados de acordo com o seu grau de dificuldades. O primeiro exercício tem como objectivo promover a capacidade de identificar frases curtas e compridas; no segundo exercício pretende-se promover a capacidade de segmentar frases em palavras e no último exercício promover a capacidade de contar as palavras que uma frase tem. Tal como no programa desenvolvido por Rios (2011), para a construção deste manual de actividades houve a selecção de palavras lexicais e palavras de função. Considerou-se importante a inclusão de actividades que desenvolvam a consciência da palavra uma vez que segundo Tunmer e Bowey (1984 como citado em Rios, 2011), a divisão da linguagem oral em palavras constitui um indicador significativo no êxito da aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Adams et al. (2006), a consciência das palavras é a primeira competência fonológica a ser estimulada para que as crianças compreendam que a fala consiste em frases de diferentes tamanhos e que estas, por sua vez, consistem em palavras, também de diferentes dimensões. É importante salientar que embora esta competência linguística não tenha sido desenvolvida no programa de Silva (2003), este manual de actividades pretende dar a conhecer às crianças que a linguagem oral é feita de níveis linguísticos cada vez menores.

A segunda tarefa fonológica a ser promovida no programa de intervenção proposto são as rimas. Segundo Viana (2006), as rimas são ótimas estratégias para promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Sabendo-se que as crianças com ADL e PEDL apresentam alterações na capacidade de compreensão oral, optou-se pela realização de dois jogos de rimas. Desta forma, a criança depois de conseguir identificar as rimas conseguirá produzi-las. Segundo Adams et al. (2006), ao direccionar atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo das rimas potencia a sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.

Para estimular esta competência fonológica foi o “*Jogo da Turbina*”. O “*Jogo da Turbina*” é composto por dois mini jogos:

- “*Descobre o que rima na Turbina*”;
- “*A turbina que rima*”.

O primeiro mini jogo tem como objectivo promover a identificação de palavras que rimem. Para que o jogo ocorra de forma simples, e de modo a trabalhar diversos tipos de palavras (dissílabos, trissílabos e quadrissílabos) que rimam entre si, realizaram-se três exercícios através de oito turbinas. À excepção do primeiro exercício onde são utilizadas quatro turbinas, os restantes exercícios utilizam um par de turbinas para identificação de dissílabos, trissílabos e quadrissílabos que rimem entre si, respectivamente. O motivo para o primeiro exercício ser constituído por quatro turbinas e não por duas, é o de garantir que a criança assimile correctamente os objectivos do jogo na sua forma mais fácil, isto é, identificar rimas nas palavras mais curtas.

Relativamente ao segundo jogo, este é apenas composto por uma turbina, tendo como objectivo promover a capacidade de produzir palavras que rimem. Neste jogo, a actividade realizada apresenta maior grau de dificuldade, uma vez que existe apenas uma turbina em que a criança terá de produzir palavras que rimem com as imagens expostas na turbina.

A terceira e última competência fonológica desenvolvida no programa proposto denomina-se por **consciência silábica**. Esta competência diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra (Rios, 2011). No programa proposto, a Consciência Silábica foi dividida em três tarefas fonológicas: **segmentação silábica** e



**contagem das sílabas; identificação da sílaba inicial idêntica; e omissão de sílabas** (inicial, medial e final).

Relativamente à tarefa de **segmentação silábica e contagem das sílabas** desenvolveu-se um jogo interactivo e didáctico, “*Diverte-te em Lisboa*”, com o objectivo de promover a consciência silábica e a contagem das sílabas. Com este jogo a criança aprende a segmentar palavras em sílabas e a contar quantas sílabas uma palavra tem. Adams et al. (2006) refere que esta competência leva as crianças a descobrirem que algumas palavras podem ser divididas em partes menores, isto é, em sílabas. Este jogo integra palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e quadrissilábicas. As sílabas das palavras constituintes da tarefa fonológica apresentam os formatos silábicos Consoante Vogal (CV), Vogal (V), Vogal Consoante (VC), Consoante Consoante Vogal (CCV), Consoante Vogal Consoante (CVC). No entanto, segundo Afonso (2008), na tarefa de segmentação silábica é mais fácil dividir palavras cujas sílabas apresentam o formato CV e V do que quando apresentam os formatos CVC ou CCV. CCV, CVC.

Para a **identificação da sílaba inicial idêntica** é proposto o clássico jogo do Dominó. Construíram-se treze dominós de forma a promover a identificação de sílabas idênticas começadas pelos vários fonemas. Para esta tarefa fonológica cada dominó trabalha apenas três pares de palavras, de forma a tornar-se mais simples à criança. Para a concretização deste exercício, o programa de Silva (2003) foi muito útil, uma vez que a ideia de trabalhar os vários fonemas proveio da referida fonte. Tal como nos jogos anteriores, para a construção dos vários dominós houve o cuidado de seleccionar imagens pertencentes ao quotidiano da criança e do seu interesse.

O último jogo do programa proposto foi desenvolvido para promover a **tarefa de omissão de sílabas**. O seu principal objectivo é desenvolver a capacidade de formar uma palavra a partir de outra omitindo a sílaba inicial, medial ou final. O jogo foi criado para ser realizado em computador de forma lúdica e interactiva. O jogo consiste em levar uma criança a almoçar numa conhecida cadeia de restaurante de “*fast-food*”. Para ter dinheiro para o almoço a criança deverá responder correctamente aos diversos desafios propostos.

Os exercícios constituintes do jogo supracitado são inicialmente realizados com suporte visual e posteriormente sem suporte visual, inspirado igualmente no programa Silva (2003), permitindo assim aumentar o grau de dificuldade.

De forma a valorizar o empenho da criança durante a aplicação do programa, propõe-se a oferta de um diploma como recompensa.

## CONCLUSÃO

As crianças que evidenciam habilidades orais (fonologia, semântica, sintaxe e pragmática) pouco desenvolvidas para a sua faixa etária, são futuramente sobrecarregadas no ambiente escolar. Esta ocorrência torna claro a importância da linguagem oral para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na medida que a consciência fonológica é uma habilidade a ser integrada e requisitada no reconhecimento de palavras (Cielo, 1996, 2001; Salgado; Capellini, 2004; Carrol; Snowling, 2004; Gillon, 2005; Sutherland; Gillon, 2005; Rvachew et al., 2007 como citado em Kaminski et al., 2010). A linguagem tem um papel causal directo no desenvolvimento da consciência fonológica, logo o fracasso nas tarefas de consciência fonológica é evidente nas crianças com patologias de linguagem (Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL)) (Marchetti, 2008).

Por conseguinte, pareceu-nos relevante investigar a pertinência da avaliação e intervenção ao nível da consciência fonológica destas crianças de forma a elaborar um programa de intervenção propício a este tipo de patologias.

O primeiro objectivo da presente dissertação era compreender, analisar e testar a eficácia que os programas de intervenção existentes para as crianças sem patologias da linguagem associadas têm em crianças com as referidas carências. Para tal, foi utilizado o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (Silva, 2003), um dos mais conceituados e conhecidos programas desenvolvidos para estimular a consciência silábica.

Tendo em conta os resultados obtidos no primeiro objectivo, duma maneira geral, os participantes não evoluíram em nenhuma das tarefas fonológicas testadas excepto ao nível da análise silábica. Verificou-se que, tanto no grupo de crianças com ADL como no grupo de crianças com PEDL, as diferenças só são estatisticamente significativas para a prova de análise silábica. De facto, ambos os grupos evoluíram de forma semelhante nesta tarefa. Perante os resultados encontrados, este programa só foi eficaz para o desenvolvimento de uma competência fonológica que já estava adquirida embora com fraco desempenho.

Relativamente às outras provas testadas (classificação com base no fonema inicial, supressão de sílaba e fonema inicial e análise fonémica), os resultados apresentados por estas crianças não sustentam, igualmente, a eficácia deste programa, uma vez que tanto as crianças com ADL como com PEDL não apresentaram nenhum tipo de evolução, ou seja, a pontuação obtida nestas provas foi nula. Assim perante o que foi dito, nos dois primeiros

objectivos do estudo, concluímos que o programa (Silva, 2003) não influencia positivamente o desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL e PEDL, uma vez que este programa só permitiu a evolução duma competência fonológica já adquirida.

É importante salientar que ao correlacionarmos os resultados obtidos nas várias provas fonológicas após intervenção nas crianças com perturbações de linguagem, verificarmos a existência de uma correlação significativa na prova de classificação com base na sílaba inicial. No entanto, podemos afirmar que esta correlação aplica-se apenas às crianças com ADL, uma vez que as crianças com PEDL não obtiveram qualquer tipo de pontuação nesta tarefa. Uma das possíveis razões para este acontecimento pode ser devido ao défice linguístico presente nas crianças com ADL (percentil dez) ser menos acentuado que o défice linguístico das crianças com PEDL (percentil cinco). Segundo Ramos (2006), quanto mais acentuado for o défice linguístico da criança, maior é a sua dificuldade na aquisição das várias competências fonológicas. No entanto, outra razão a ter em conta, são os factores ambientais envolventes e a própria personalidade da criança (Bernstein, 1993). De modo a ser um estudo mais completo, sugere-se para uma futura investigação a inclusão de uma nova variável (factores ambientais).

Relativamente ao segundo objectivo deste estudo, concluímos que o padrão comportamental manifestado entre as crianças com ADL e PEDL foi muito semelhante. Ambos os grupos de participantes nas duas primeiras sessões manifestaram interesse e curiosidade com o programa, uma vez que era algo novo o que suscitou a atenção por parte das crianças. No entanto, com a continuação da intervenção, todas as crianças apresentaram dificuldade em compreender o que era pedido e sinais de cansaço, desmotivação e saturação. No fundo, o programa de Silva (2003) tornou-se bastante repetitivo e complexo para estas crianças. Uma vez que o programa supracitado não desencadeou interesse e motivação por parte das crianças foi difícil conquistar a colaboração das mesmas no decorrer das sessões.

Constatando-se que estas crianças apresentavam dificuldades na linguagem receptiva e expressiva, e apresentavam dificuldade em manter os níveis de atenção e concentração, optou-se por propor um programa de intervenção de carácter lúdico e interactivo que conseguisse envolver a criança com um espírito cooperativo, alegre e acima de tudo interventivo. Foi proposto um novo programa de intervenção de consciência fonológica para crianças com perturbações de linguagem, ADL e PEDL. Este programa tem como objectivo promover a consciência da palavra, as rimas e a consciência das

sílabas. De forma a conseguir total colaboração e entusiasmo por parte das crianças, propõe-se um programa constituído por diferentes jogos de carácter lúdico que impliquem uma maior interacção entre o experimentador e a criança.

A realização da presente dissertação constitui uma forma de integração na futura actividade profissional, permitindo o desenvolvimento da capacidade de identificação e resolução de problemas na prática profissional diária com indivíduos com necessidades especiais, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas, profissionais e relacionais.

A avaliação e intervenção, no âmbito dos oitos casos apresentados, objectivam o máximo desenvolvimento das potencialidades da criança, à qual devem ser proporcionadas experiências diversificadas. A reabilitação de crianças com PEDL e ADL não deve ser feita desenvolvendo parcelas ou comportamentos estanques, em que cada um dos técnicos trabalhe isoladamente, mas deve fomentar-se a inter-relação profissional e o intercâmbio de informação, nomeadamente entre educadores, professores, psicólogos e terapeuta da fala.

Assim, a presente dissertação poderá ser benéfica e pertinente para sensibilizar uma adequada avaliação e intervenção ao nível da consciência fonológica em todas as crianças com perturbações de linguagem, nomeadamente ADL e PEDL, antes da entrada para a escola. No fundo, será possível realizar-se uma intervenção precoce, no sentido de facilitar o acesso das crianças à aprendizagem da leitura e da escrita aquando da entrada para escola primária, atenuando algumas dificuldades que possam ter e aproximando-os dos seus pares de desenvolvimento. No entanto ainda que a aprendizagem da consciência fonológica seja importante para o progresso inicial na aquisição da leitura, é também necessário fomentar a intervenção noutros aspectos linguísticos, já que as crianças necessitam de capacidades em todos os domínios linguísticos para aceder aos conceitos semânticos e morfo-sintácticos que estão implicados na compreensão de textos (Elias, 2005). Não podendo descurar nenhuma das áreas linguísticas (semântica e morfossintaxe) atribuiu-se na presente dissertação um valor mais relevante à consciência fonológica. Segundo Elias (2005), é necessário intervir com todas as crianças, essencialmente aquelas que revelam dificuldade ao nível da linguagem oral, preparando-as para a entrada na escola, numa tentativa de evitar ou minimizar o insucesso escolar (Elias, 2005). Assim se pode concluir que um diagnóstico adequado e uma intervenção precoce, educacional e terapêutica, conferem a estas crianças um prognóstico mais favorável e/ou realista (Schirmer et al., 2004).

Concluída a elaboração do programa de intervenção de consciência fonológica proposto para crianças com ADL e PEDL, e com base em todos os ensaios práticos realizados com este grupo de crianças, pode prever-se que a probabilidade de êxito deste aplicativo seja elevada. Constata-se que a metodologia implícita neste programa pretende potenciar todo um conjunto de reacções positivas nestas crianças, ou seja, está mais em concordância com a especificidade destes tipos de patologias. Em última análise, este programa tem como finalidade incentivar as crianças a responderem com total empatia aos desafios que lhes são propostos de modo gradual. Fica como desafio para uma futura investigação, a aplicação do programa proposto, para atestar a sua eficácia em crianças com patologias linguísticas, em concreto, ADL e PEDL.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Abbott, R., Beretvas, N., Cox, S., Gray, A., Green, L., McCutchen, D., Potter, N., & Quiroga, T. (2002). Beginning Literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- ✓ Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. São Paulo: Artmed.
- ✓ Afonso, C. M. (2008). Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. *Dissertação de Mestrado em Terapia da Fala*, Universidade Católica Portuguesa e Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- ✓ Aguado, G. (1996). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona. *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (pp. 43 - 45). Paris: Masson.
- ✓ Almeida, E. C., & Duarte, P. M. (2003). *Consciência fonológica - actividades práticas*. Copyright: Revinter Ltda.
- ✓ Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquibrios edições.
- ✓ Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Philips, B., & Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: Aquasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading research Quarterly*, 38, 470-487.
- ✓ Arnold, D. S., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Smith, M., Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1991). Family history in developmental expressive language delay. *Journal of speech and Hearing Research*, 34, 1150-1157.
- ✓ Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, 1ª Edição. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Bernstein, D. K. (1993). The nature of language and its disorders. In D. Bernstein, E. tiegerman (Eds.), *Language and communication disorders in children* (pp. 2-20). Messil Pub.
- ✓ Boone, D., & Plante, E. (1994). *Comunicação Humana e seus Distúrbios*. Porto: Artes médicas.
- ✓ Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- ✓ Caldas, C. A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.

- ✓ Caldeira, T., Gonçalves, C., & Pereira, S. A. (2004). Atraso da Linguagem – Casuísticas da Consulta de Desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 26 (3), 17-25.
- ✓ Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-económico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 7-24.
- ✓ Carballo, G., & Fresneda, M. D. (2005). Evoluación e intervención logopédica en el transtorno específico del lenguaje. *Revista de Neurologia*, 41 (1), 73-82.
- ✓ Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to Rhymes, Syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 808-828.
- ✓ Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913-923.
- ✓ Castro, L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guideline. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270. Recuperado em 3 Janeiro, 2011, de <http://www.ldonline.org/article/6254/>.
- ✓ Choudhury, N., & Benasich, A. A. (2003). A family aggregation study: the influence of family history and other risk factors on language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 261- 272.
- ✓ Coord, M. J. S. (2009). *Neurologia Clínica: Compreender as Doenças Neurológicas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- ✓ Elias, C. P. (2005, Março). *Promover a Literacia Da Teórica à Prática- Pré-Escolar (4 aos 6 anos)*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- ✓ Fachadas, V. (2004). A consciência fonológica nas crianças do 1.º ano do ensino básico. *Monografia de Licenciatura em Terapia da Fala*, Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz.
- ✓ Felldman, R., Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal: McGraw-Hill.
- ✓ Fernandez-Fein, S., & Baker, L. (1997). Rhyme and Alliteration Sensitivity and Relevant Experiences Among Preschoolers From Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 29 (3), 433-459.
- ✓ Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M., & Limongi, S. C. O. (2005). *Tratado de Fonoaudiologia*. Roca: Octacílio Lopes Filho.

- ✓ Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*, (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Ferreira, M. P., & Serra, F. R. (2009). *Casos de Estudo Usar, Escrever e Estudar*. Porto: Lidel, Lda.
- ✓ Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Portugal: Monitor.
- ✓ Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5<sup>a</sup> Edição.). Loures: Lusociências.
- ✓ Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, S. T. M. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala..* Lisboa: Edição do Ministério da Educação de Portugal.
- ✓ Freitas, G. C. (2004). Sobre a Consciência fonológica. In R. R. Lamprecht (ED), *Aquisição fonológica do português \_perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia* (pp. 179-192). Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Freitas, M. J. (1998). Os segmentos que estão nas sílabas que as crianças produzem, localidade silábica e hierarquia de aquisição, *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 303-324.
- ✓ Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Colibri.
- ✓ Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del language: concepto, clasificaciones y criterios de identificación; *Revista de Neurologia*, 41 (1), 51-6.
- ✓ Gahyva, D. L. C., & Hage, S. R. V. (2010). Intervenção fonológica em crianças com distúrbio específico de linguagem com base em um modelo psicolinguístico. *Revista CEFAC*, 12 (1), 152-160.
- ✓ Goldsworthy, C. (1996). *Developmental reading disabilities – a language based treatment approach*. California: Clinical Competence Series.
- ✓ Guimarães, S. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 33-45.
- ✓ Hahne, A., & Friederici, A. (2001). Differential task effects on semantic and syntactic processes as revealed by ERPs. *In-cognitive Brain Research* 13 (pp. 339-256). Elsevier.



- ✓ Harbers, H. M., Halle, J. W., & Paden, E. P. (1999). Phonological awareness and production: changes during intervention. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 50-60.
- ✓ Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de Linguagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- ✓ Júnior, J., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. M. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira*, 12 (3), 423-450.
- ✓ Kaminski, T. I., Mota, H. B., & Cielo, C. A. (2010). Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. *Revista CEFAC*. Recuperado em 5 Janeiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/47-10.pdf>.
- ✓ Key, E. S. (1998). *Análise Gramatical de Produções Verbais de Crianças com perturbações Específicas de Linguagem*. Monografia de Licenciatura, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- ✓ Lamprecht, R. R., Bonilha, G., Freitas G., Matzenauer, C., Mezzomo, C., Oliveira, C., & Ribas L. (2004). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.
- ✓ Lundberg, I., Fros, J., & Petersen, O. (1988). Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- ✓ Maluf, M. R., & Santos, M. J. (2007). Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia. Brasil*, 1 (XXVII), 95-108.
- ✓ Marchetti, P.T. (2008). Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonológica. *Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Distúrbio da Comunicação*, Brasil, Universidade Federal de Santa Maria.
- ✓ Marchetti, T. P. Mezzomo, C. L., & Cielo, C. A. (2010). Desempenho em consciência silábica e fonémica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. *Revista CEFAC*, 12 (1), 12-20.
- ✓ Maroco, João. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

- ✓ Martins, A. M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA edições.
- ✓ Martins, A. M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade* (2.ª Edição). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- ✓ Martins, M. A., & Silva, C. (1999). O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura: contributos e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3 (XXXIII), 73-90.
- ✓ Martins, M. R. D. (1988). *Ouvir falar. Introdução à fonética do português*. Lisboa: Caminho.
- ✓ Mateus, M. H. M. (1996). Fonologia. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, C. Gouveia (Eds.). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 171-199). Lisboa: Caminho.
- ✓ Mateus, M. H. M., & Andrade, E. (2000). *The phonology of portuguese*. Oxford: Oxford University.
- ✓ Moojen, S., Lamprecht, R., Santos, R., Freitas, G., Brodacz, R., Siqueira, M., Costa, A., & Guarda, E. (2003). *Confias: Consciência Fonológica – Instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ✓ Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- ✓ Muter, V., Hulme, C., Stevenson, J., & Snowling, M. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681.
- ✓ Novaes, A. P. (2005). A importância do jogo e do brincar em terapia fonoaudiológica. *Revista Cefac*, 45-59.
- ✓ Parkinson, E., & Gorrie, B. (1995). Teaching phonological awareness and reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 11 (2), 127-143.
- ✓ Penã-Casanova, J. (1997). *Manual de Fonoaudiologia*. (2ª Edição). Barcelona: Masson.
- ✓ Penã-Casanova, J. (2002). *Manual de Logopedia* (3ª edição). Barcelona: Masson.
- ✓ Pestun, M. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 407-412.
- ✓ Raimundo, H. (2003). *Estudo de Caso sobre Atraso do Desenvolvimento da Linguagem*. Dossier de Estágio. Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz.

- ✓ Ramos, S. (2006). *Sebenta da cadeira de Patologia e Terapêutica da Linguagem*. Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz.
- ✓ Read, Y., Yun-Fei, Z., Hong-Yin., & Bao-Qing. (1986). The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- ✓ Rebelo, D. D., & Seabra, M. A., (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Caminho.
- ✓ Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.
- ✓ Ribeiro, J. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- ✓ Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- ✓ Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- ✓ Riper, C. V., & Emerick, L. (1997). *Correcção da Linguagem* (8ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✓ Rodrigues, R. M. C. (2009). *A Perturbação Específica da Linguagem – Um estudo de Caso*. Pós-Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassineth.
- ✓ Rvachew, S. (2006). Longitudinal predictors of implicit phonological awareness skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 165-176.
- ✓ Salgueiro, E. E. (2002). *Decifrar – prova de avaliação da capacidade de leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- ✓ Sanchez, J., & Gordillo, I. (2006). *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico - Manual*. Madrid: Editorial EOS.
- ✓ Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), 1-17.
- ✓ Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191.
- ✓ Silva, A. C. (2002). *Bateria das provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- ✓ Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Simonetti, P., & Levy, C. (2005). *Anamnese. Tratado de Fonoaudiologia*. Edição Octacílio Lopes Filho.

- ✓ Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral* (3.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- ✓ Spitz, R. V., Tallal, P., Flax, J., & Benasich, A. A. (1997). Look who's talking: a prospective study of familial transmission of language impairments. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 40, 990-1001.
- ✓ Stanovich, K. (1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47 (4), 280-291.
- ✓ Sua Kay, E. S., & Tavares, M. D. (2006). *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- ✓ Tavares, D. (Setembro, 2009). *Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Hospital CUF Descobertas
- ✓ Taveira, L. (2004). Documentação referente à cadeira de Seminário de Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio.
- ✓ Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61 (3), 193-215.
- ✓ Valente F., & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (22), 193-212.
- ✓ Veloso J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. Tese de Doutoramento em Linguística aplicada, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- ✓ Viana, F. L. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura – construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Viana, F. L. P. (Dezembro, 2006). *Promovendo a competência leitora*. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.
- ✓ Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73-87.

- ✓ Wolff, C. L. (2008). *Compreensão de história e Consciência Fonológica de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ✓ Ximenes, M. J. (2004). *A consciência fonológica em crianças portadoras de síndrome de Asperger*. Monografia de Licenciatura em Terapia da Fala, Monte da Caparica, Escola Superior de Saúde Egas Moniz.
- ✓ Yeh, S. S. (2003). An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in head start. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (1), 513–529.
- ✓ Yopp, H., & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143.
- ✓ Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3-29.
- ✓ Zorzi, J. L. (1993). *A intervenção Fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil*. São Paulo: Pancast Editora.

## **ANEXOS**

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1- Anamnese

Anexo 2- Protocolo de Avaliação de Motricidade Oro-facial

Anexo 3 - Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC)

Anexo 4- Bateria de Provas fonológicas

Anexo 5- Programa de Intervenção (Silva, 2003)

Anexo 6- Carta de Autorização aos Pais Das Crianças

Anexo 7- Carta de Autorização à Clínica

Anexo 8 - Análise Estatística

Anexo 9- Programa de Intervenção Proposto

## **ANEXO 1- Anamnese**



Data de Observação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Enviado por: \_\_\_\_\_

Motivo da consulta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## I) IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ☐ F ☐ M Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone/ Telemóvel: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

## II) AGREGADO FAMILIAR

### Filiação

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

### Fratria

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

### III) INFORMAÇÕES GERAIS FAMILIARES

Tipo de habitação: \_\_\_\_\_

N.º de divisões: \_\_\_\_\_

Pessoas que coabitam: \_\_\_\_\_

A criança habitualmente dorme:

Quarto individual? ☐

Quarto dos pais? ☐

Com irmãos? ☐

Outras pessoas? ☐ Quem? \_\_\_\_\_

### IV) ANTECEDENTES FAMILIARES SIGNIFICATIVOS

Doenças Familiares: \_\_\_\_\_

Doenças hereditárias: \_\_\_\_\_

Consanguinidade dos pais: \_\_\_\_\_

Compatibilidade de RH: \_\_\_\_\_

Problemas de linguagem/ comunicação na família: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras perturbações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### V) ANTECEDENTES PESSOAIS

#### 1. Gestação

Gravidez planeada:	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>
desejada:	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>
aceite:	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>
rejeitada:	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>

Preferência de sexo: \_\_\_\_\_

Estado físico e emocional da mãe: \_\_\_\_\_

Vigilância durante a gravidez: \_\_\_\_\_

Tempo de gestação: \_\_\_\_\_

Consumos desaconselháveis: \_\_\_\_\_

Perturbações/ Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como recorda a gravidez: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **2. Parto**

Tipo:

Natural ☐

Provocado ☐

Eutócico ☐

Distócico ☐

Preparação para o parto: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Assistido por: \_\_\_\_\_

Perturbações/ Observações: \_\_\_\_\_

Como recorda o parto: \_\_\_\_\_

## **3. Estado neonatal**

Momento do primeiro choro: \_\_\_\_\_

Cor à nascença?:

Rosado ☐

Amarelo ☐

Roxo ☐

Anoxia: \_\_\_\_\_

Apgar ao 1min: \_\_\_\_\_ 5min: \_\_\_\_\_

Icterícia: \_\_\_\_\_

Incubadora: \_\_\_\_\_

Dificuldades respiratórias: \_\_\_\_\_

Sinais traumáticos: \_\_\_\_\_

Necessidade de reanimação: \_\_\_\_\_

Peso à nascença: \_\_\_\_\_

Comprimento à nascença: \_\_\_\_\_

Perímetro cefálico: \_\_\_\_\_

## **4. Reacções familiares**

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Depressão pós parto: \_\_\_\_\_

Família: \_\_\_\_\_

## **5. Desenvolvimento psicomotor**

1º Sorriso: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Segurou a cabeça: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Sentou-se: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Gatinhou: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Ficou de pé com apoio: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Ficou de pé sem apoio: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Primeiros passos: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Primeiros dentes: \_\_\_\_\_ Com \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

### **Alimentação**

Alimentação: Natural ☐  
Artificial ☐  
Duração: \_\_\_\_\_  
Idade do desmame: \_\_\_\_\_

Alimentação sólida: O quê? \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_

Alimentação actual: \_\_\_\_\_

Mastigação: Lenta ☐  
Rápida ☐  
Ruidosa ☐  
Encerramento labial unilateral ☐  
Encerramento labial bilateral ☐

Observações: \_\_\_\_\_

### **Controle de esfínteres**

Anal: \_\_\_\_\_

Vesical: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

### **Sono**

Local: \_\_\_\_\_

Hora habitual de deitar: \_\_\_\_\_

Hora habitual de levantar: \_\_\_\_\_

Comportamentos relacionados com o deitar (necessita de companhia; utiliza algum objecto para adormecer; tem medo do escuro; etc.): \_\_\_\_\_

Comportamentos relacionados com o sono (acorda durante a noite; tem um sono agitado; terrores nocturnos; sonambulismo; etc.): \_\_\_\_\_

Comportamentos relacionados com o acordar (dificuldades em acordar; não querer levantar; etc.): \_\_\_\_\_

Ressona: Sim ☐  
Não ☐  
Baba: Sim ☐  
Não ☐

Observações: \_\_\_\_\_

### **Hábitos orais**

Presença ☐

Ausência ☐

Chucha: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Biberão: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Sucção Digital:

Língual ☐

Labial ☐

Duração: \_\_\_\_\_

Bruxismo: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Briquismo: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Onicofagia: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Morder objectos: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

### **6. Desenvolvimento da Linguagem**

Balucio: \_\_\_\_\_ Com: \_\_\_\_\_ Meses: \_\_\_\_\_

Pronunciou a 1ª palavra: \_\_\_\_\_ Com: \_\_\_\_\_ Meses: \_\_\_\_\_

Pronunciou a 1ª frase: \_\_\_\_\_ Com: \_\_\_\_\_ Meses: \_\_\_\_\_

Alterava as palavras? \_\_\_\_\_ De que modo? \_\_\_\_\_

Comportamento actual: \_\_\_\_\_

Perturbações da linguagem (Articulação, gaguez, etc. (especificar as ideias)): \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

### **7. Comportamentos sócio-afectivos/ Socialização**

Com quem ficou nos primeiros meses: \_\_\_\_\_

Integração: \_\_\_\_\_

Relações familiares: \_\_\_\_\_

Relações extrafamiliares: \_\_\_\_\_

Brinca só, com crianças, com adultos: \_\_\_\_\_

Brinquedos preferidos: \_\_\_\_\_

Situações e locais preferidos para brincar:

Actividades e interesses: \_\_\_\_\_

Tem amigos? (especificar características e idades): \_\_\_\_\_

Relacionamento com o ambiente (autonomia, dependência, agressividade, timidez, etc.): \_\_\_\_\_

Manifestações de afecto: \_\_\_\_\_

Ciúmes: \_\_\_\_\_

Medos: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## VI) ANTECEDENTES CLÍNICOS

**Doenças infantis:** \_\_\_\_\_

**Intervenções cirúrgicas:** \_\_\_\_\_

**Acidentes a assinalar ao longo do desenvolvimento:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Hospitalizações:** \_\_\_\_\_

**Exames efectuados:** Sim ☐ Não ☐

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 1. Aspectos respiratórios

**Alterações respiratórias (renite, sinusite, bronquite, asma, amigdalite):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Faz ou já fez algum tratamento:** Sim ☐ Não ☐

Qual ou Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Outras informações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. Aspectos audiológicos

**Fez otites de repetição:** Sim ☐ Não ☐

**Já fez algum despiste?** Sim ☐ Não ☐

**Qual ou Quais?** \_\_\_\_\_

**Outras informações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **VII) ATITUDE DURANTE A ENTREVISTA**

**Atitudes comunicativas/ comportamentais:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**O que espera da Terapia da Fala:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Tem algo a acrescentar? Alguma pergunta a fazer?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A Terapeuta da Fala**

\_\_\_\_\_

## **ANEXO 2- Protocolo de Avaliação de Motricidade Oro-facial**



	Morfologia			Postura em repouso			Praxias				Tônus		Observações
	Frontal		Perfil		simétrico	desnívelamento		s/ alterações	c/ alterações	não esboça mov.	Adequado	Alterado	
Face	Ortognatia		Ortognatia	Rugas/testa			Enrugar a testa						
	Endognatia		Retrognatia	Sobranceiras			Fechar os olhos						
	Exognatia		Prognatia	S. nasolabial			Francir o nariz						
	Anomalias (tipo e localização)			S. labiomarginal			Observações						
							- simetria						
							- amplitude						
				mov. involuntários	ausentes	presentes	mov. involuntários	ausentes	presentes				
Lábios		adequado	alterado	adequada	alterada	observações		s/ alterações	c/ alterações	não esboça mov.	Adequado	Alterado	
	Lábio sup.						Protrusão						
	Lábio inf.						Retracção						
	Freio labial						Estiramento						
	Anomalias (tipo e localização)						Lateralização Esq.						
							Lateralização dta						
							Observações						
							- simetria						
							- amplitude						
							mov. involuntários	ausentes	presentes				
Mandíbula				adequada	alterada	observações		s/ alterações	c/ alterações	não esboça mov.	Adequado	Alterado	
							Depressão						
							Elevação						
							Protrusão						
							Retracção						
							Lateralização Esq.						
							Lateralização dta						
							Observações						
							- simetria						
							- amplitude						
							mov. involuntários	ausentes	presentes				

	Implantação Dentária			Coloração das gengivas			Oclusão			Observações	
		superior	inferior		superior	inferior		anterior	Esq.	dta.	
Dentição	regular			rosada			normal				
	labioversão			avermelhada			supraoclusão				
	linguoversão			hialina			infraoclusão				
	rotação			cianosada			cruzada				
	sobreposição			Anomalias (tipo e localização)			topo a topo				
	diastemas										
	ausência de dentes										

	Morfologia				Postura em repouso		Praxias				Tônus		Observações
Língua	Coloração	Tamanho	Freio	Comprimento	adequada	alterada		s/ alterações	c/ alterações	não esboça mov.	Adequado	Alterado	
	rosada	adequado	adequado	adequado			Protrusão						
	avermelhada	macro	curto	curta			Retracção						
	hialina	micro	comprido				Supraversão int.						
	Cianosada						Supraversão ext.						
	Anomalias (tipo e localização)						Infraversão int.						
					mov. involuntários		Infraversão ext.						
					ausentes	presentes	Lateraliz. int. esq.						
							Lateraliz. int. dta.						
							Lateraliz. ext. Esq.						
						Lateraliz. ext. dta.							
Palato Mole	Coloração	Úvula	Amígdalas		Postura em repouso			s/ alterações	c/ alterações	não esboça mov.	Observações		
	rosada	adequado	Esq.	dta.	adequada	alterada	elevação do palato						
	avermelhada	curta	adequada	adequada			mole c/ posterior- rização						
	hialina	ausente	ausente	ausente			contração dos pilares de fauces						
	Cianosada	longa	hipertrofiadas	hipertrofiadas			c/ redução do istmo de fauces						
	Anomalias (tipo e localização)				mov. involuntários								
				ausentes		presentes							

	Morfologia				Observações							
	Coloração	R. Alveolar	P. incisiva	Abóboda Palatina								
Palato Duro	rosada	adequado	adequada	adequada								
	avermelhada	largo	atrésica	ogival								
	hialina	ausente		aplanada								
	Cianosada											
	Anomalias (tipo e localização)											

Diadococinésia						
	Número de repetições	Tempo Obtido	Observações			
			Ritmo	Precisão	Velocidade	
p/p/p	16					
t/t/t	16					
k/k/k	16					
pt/pt/pt	12					
ptk/ptk/ptk	8					

### **ANEXO 3 - Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC)**

# TALC

Sua-Kay, E. & Tavares, M. D.

<b>Nome:</b>	
<b>Data:</b> /        /	<b>Idade</b>
<b>Data de Nascimento:</b> /        /	
<b>Escola:</b>	
<b>Avaliador:</b>	

## FOLHA DE RESULTADOS

### PARTE I: COMPREENSÃO

	Nº de itens	Pontuação obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário	12			
1.2 Objectos	24			
1.2 Imagens	36			
<b>Total Vocabulário</b>	12			
2. Relates semânticas	12			
2.1 Duas palavras de conteúdo	24			
2.2 Três palavras de conteúdo	24			
<b>Total Relações Semânticas</b>	9			
3. Frases Complexas				
<b>Total da Compreensão</b>	69			

### PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário	
4.1 Objectos	12
4.2 Imagens	15
<b>Total Vocabulário</b>	30
5. Frases absurdas	3
6. Constituintes morfo-sintáticos	15
7. Intenções comunicativas	6
<b>Total da Expressão</b>	54

## PARTE I: COMPREENSÃO

### 1. Vocabulário

#### 1.1. Objectos

Objectos 1	Instrução: "Onde está o / a ... "	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
		Total:

#### 1.2. Imagens

Prancha 1	Exemplo: "Onde está o /a..."	Cotação
1	Maca	
2	Árvore	
3	Elefante	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Garfo	
6	Escova	
		Total:

Prancha 3	Instrução: "Quem está a ... "	
7	Comer	
8	Escrever	
9	Dormir	
Prancha 4		
10	Correr	
11	Chorar	
12	Regar	
		Total:

Prancha 5	Instrução: "Qual é que serve para..."	
13	Ler	
14	Cortar	
15	Pintar	
Prancha 6		
16	Comer	
17	Coser	
18	Alar	
		Total:

Prancha 7	Instrução: "Olha para as chaves. Onde está a chave pequena?... " e "a camisola molhada " e "a camisola seca "?	
19	Pequena	
20	Molhada	
21	Seca	

Prancha 8	Instrução: "Mostra-me o copo vazio; mostra-me o carro que está perto" e "o carro que está longe? "	
22	Vazio	
23	Perto	
24	Longe	
		Total:

## 2. Relações semânticas

### 2.1 Duas palavras de conteúdo

Objectos 2	Material: homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca, copo e esponja. Instrução: " <i>Vou-te pedir para fazeres algumas coisas</i> "	Cotação
Objecto / Local		
1	Põe a menina na mesa	
2	Põe a faca na cadeira	
3	Põe a colher na mesa	
Acção / Objecto		
4	Lava a menina	
5	Deita o pai	
6	Senta a menina	
Agente / Acção		
7	Põe a menina a dormir	
8	Mostra-me o pai a beber	
9	Mostra-me o pai a saltar	
Objectos 3	Material. Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa	
Objecto / Atributo		
10	Dá-me a estrela grande	
11	Dá-me o lápis verde	
12	Dá-me a meia limpa	
		Total:

### 2.2 Três palavras de conteúdo

Agente + Acção + Objecto		
	Instrução: " <i>Mostra-me...</i> "	Cotação
Prancha 9	A menina a pintar a cadeira	(A)
	O rapaz a pintar a cadeira	(B)
	A menina a limpar a cadeira	(C)
	A menina a pintar um quadro	(D)
Prancha 10	O cavalo a comer a cenoura	(B)
	O cavalo a comer a erva	(D)
	O boi a comer a cenoura	(A)
	O cavalo a dormir na erva	(C)
Prancha 11	O homem a cortar o jornal	(D)
	O homem a ler o jornal	(A)
	O homem a cortar o cabelo	(B)
	A mulher a cortar o jornal	(Q)

Objecto + Atributo + Local		
Prancha 12	O cão castanho na cama	(A)
	O cão preto na cama	(C)
	O cão castanho na mesa	(D)
	O gato castanho na cama	(B)
Prancha 13	O livro azul na mesa	(B)
	O livro vermelho na mesa	(D)
	O copo azul na mesa	(C)
	O livro vermelho na cadeira	(A)
Prancha 14	A camisola suja no cesto	(B)
	A camisola suja no chão	(A)
	As calças sujas no cesto	(C)
	A camisola limpa no cesto	(D)

Objecto + Locução Prepositiva + Local		
Prancha 15	A mala em cima da mesa	(D)
	A mala debaixo da mesa	(B)
	A caixa em cima da mesa	(Q
	A mala em cima da cadeira	(A)
Prancha 16	O lápis dentro do copo	(C)
	O lápis dentro da caixa	(B)
	O pente dentro do copo	(A)
	O lápis fora do copo	(D)
Prancha 17	O cão atrás da árvore	(B)
	O cão a frente da árvore	(A)
	O gato atrás da árvore	(O
	O cão atrás da casa	(D)
Agente + Acção + Objecto		
Prancha 18	A menina a empurrar o rapaz	(A)
	A menina a empurrar o carrinho	(B)
	O rapaz a empurrar a menina	(C)
	A menina a beijar o rapaz	(D)
Prancha 19	O elefante a agarrar o homem	(D)
	O elefante a agarrar a menina	(B)
	O homem a agarrar o elefante	(C)
	O elefante a pisar o homem	(A)
Prancha 20	O pai a lavar o filho	(A)
	O filho a lavar o pai	(B)
	O pai a lavar o cão	(C)
	O pai a vestir o filho	(D)
		Total:

### 2.3. Frases Complexas

Instrução: "Aponta para o que eu vou dizer"		Cotação
Frases relativas		
Prancha 21	O homem que esta a escovar o cão e magro	(A)
	O homem que esta a escovar o cão e gordo	(B)
Prancha 22	A menina que está a pintar a escada e alta	(A)
	A menina que esta a pintar a escada e baixa	(B)
Prancha 23	O cavalo que esta ver o esquilo e castanho	(A)
	O cavalo que esta ver o esquilo e preto	(B)
Frases passivas		
Prancha 24	O rapaz foi molhado pela rapariga	(A)
	A rapariga foi molhada pelo rapaz	(B)
Prancha 25	O pai está a ser penteado pelo filho	(A)
	O filho está a ser penteado pelo pai	(B)
Prancha 26	O elefante está a ser empurrado pelo touro	(A)
	O touro está a ser empurrado pelo elefante	(B)
Expressões correlativas		
Prancha 27	Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa	(A)
	Livro no chão e copo na mesa	(B)
	Livro e copo na mesa	(C)
	Copo na mesa e livro no chão	(D)
Prancha 28	Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa	(C)
	Caixa debaixo da mesa e mala ao lado	(B)
	Mala e caixa em cima da mesa	(A)
	Mala debaixo da mesa e caixa ao lado	(D)
Prancha 29	Tanto o porco como o cão estão em cima da cama	(D)
	Porco no chão e cão na cama	(B)
	Porco na cama e cão no chão	(C)
	Porco e cão no chão	(A)
		Total:

## PARTE II: EXPRESSÃO

### 4. Vocabulário

#### 4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução. <sup>1</sup> "O que é isto?"	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina ou boneca	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
		Total:

#### 4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto? "	Cotação
1	Árvore	
2	Elefante	
3	Maca	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Escova	
6	Garfo	
Prancha 3		
Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer? "		
7	Dormir	
8	Comer	
9	Escrever / Pintar	
Prancha 4		
10	Regar	
11	Correr	
12	Chorar	
Prancha 5		
Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."		
13	Grande	
Instrução: "Esta roupa está... e esta está... . "		
14	Molhada	
15	Seca	
Prancha 6		
Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ... "		
16	Longe	
Instrução: "Olha para os copos, este está.... ? E este? "		
17	Vazio	
18	Cheio	
		Total

#### 5. Frases absurdas

	Instrução: "Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal". Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem ão-ão	
2	As cadeiras voam	
3	A bola morde	
		Total:

## 6. Constituintes morfossintáticos

Prancha 30	1 "Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui. Apontar para os brinquedos e dizer: "Aqui estão dois... e aqui dois ... e aqui dois..."	Plural regular: 1
	leões                  carros                  pincéis                  bolas	Plural especial: 1
	2. "Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais ...	Preposição: 1
	3. "Onde e que a mãe vai arrumar o urso? Se a criança responder apontando ou dizendo 'aqui', insistir 'aqui onde?'"	Preposição: 1
Prancha 31	1. " A menina está muito contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui? "	Preposição "a" (a): 1
		Objecto Directo: 1
	2. "Para quem é o presente? "	Objecto Indirecto: 1
		Preposição "para": 1
	1. "O menino está sentado a mesa e a mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas. Eu acho que ele tem.... "	Conjunção "que" / preposição "de": 1
	2. "O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu ...	Futuro condicional:1
Prancha 32	3. "Esta menina ainda esta a comer, mas a mãe já..."	Pretérito perfeito. 3 <sup>a</sup> ps: 1
	4. "Os meninos pedem para ir brincar para a rua. A mãe nós.."	Presente 2 <sup>a</sup> pp: 1
Prancha 33	1. "O que e que aconteceu aos lápis e cadernos?"	Flexão verbal 3 <sup>a</sup> pp: 1 Preposição do, deste, dele: 1
	2. "E de quem são os livros?"	Flexão verbal na 2 <sup>a</sup> ps: 1
	3. "O que e que aconteceu a mochila?"	Pronome reflexo / particípio passado, conjugado no pretérito perfeito



## 7. Intenções comunicativas

Cotação

Prancha 34

**Cumprimentar** (Situação na imagem: Menino a entrar na sala)

**I** Instrução: *"Este menino chegou agora. O que e que ele deve dizer?"*

**Pedir  
clarificações** (Situação na imagem: professora a falar com menino sentado a mesa sozinho)  
Instrução: *"A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebeu muito bem. O que e que ele deve dizer?"*

**Pedir  
Autorização** (Situação na imagem: menino a apontar para a porta) Instrução: *"Este menino quer ir à casa de banho. O que é que ele deve dizer?"*

**Pedir  
informação** (Situação na imagem: grupo de 3 meninos. dois a olhar para uma construção e um a tentar mostrar o seu desenho)  
Instrução: *"O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como e que ele o fez. O que e que ele deve dizer?"*

**Expressar  
sentimentos** (Situação na imagem: menina que anterior)  
Instrução: *"Este menino está triste. O que e que o amigo lhe deve dizer?"*

**Chamar a  
atenção** (Situação na imagem: mesma que anterior)  
Instrução: *"O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que e que ele deve dizer?"*

Total:

#### **ANEXO 4- Bateria de Provas Fonológicas**

## ***Folha de Registo***

Data da Avaliação:

Terapeuta da Fala:

Identificação do Utente:

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

PROVAS	PERCENTAGEM DE SUCESSO
Análise Silábica	
Classificação com Base na Sílabas Inicial	
Classificação com Base no Fonema Inicial	
Supressão da Sílabas Inicial	
Supressão do Fonema Inicial	
Análise Fonémica	

### **Observações:**

### ***Análise Silábica***

Exemplos: a) chapéu

b) Ananás

Itens	Pontuação
1 – anjo	
2 – aranha	
3 – raquete	
4 – mapa	
5 – golo	
6 – viola	
7 – farinha	
8 – casa	
9 – tábuas	
10 – peru	
11 – boneca	
12 – sino	
13 – dália	
14 – loja	
TOTAL	

### ***Classificação com Base na Sílabas Inicial***

Exemplos: a) Bolo / nariz / navio / moinho

b) Ilha / ouro / arroz / iogurte

Itens	Pontuação
1 – uva / asa / unha / ilha	
2 – enxada / ouriço / agulha / apito	
3 – rolo / sapo / figo / roupa	
4 – coelho / machado / piano / macaco	
5 – garrafa / galinha / pijama / moeda	
6 – tesoura / casaco / moinho / cavalo	
7 – vaso / pipa / mesa / vaca	
8 – chupa / fato / faca / bico	
9 – janela / menina / tomate / torrada	
10 – girafa / panela / cenoura / palhaço	
11 – bota / jarro / ninho / bola	
12 – saco / sapo / burro / mota	
13 – laranja / medalha / lagarto / pinheiro	
14 – sino / data / dado / folha	
TOTAL	

### ***Classificação com Base no Fonema Inicial***

Exemplos: a) colher / chave / chuva / bola

b) jóia / nó / jipe / pá

Itens	Pontuação
1 – alce / urso / arca / ovo	
2 – orelha / alface / árvore / igreja	
3 – raposa / regador / viola / boneca	
4 – mala / peixe / chucha / mota	
5 – sumo / gola / leite / gato	
6 – buzina / cegonha / vassoura / veado	
7 – serra / copo / cama / lupa	
8 – fivela / telhado / janela / fogueira	
9 – boca / tigre / selo / tacho	
10 – pato / pêra / milho / chuva	
11 – tijolo / bolacha / seringa / banana	
12 – cebola / toalha / gaveta / cigarro	
13 – lata / luva / roda / fita	
14 – desenho / camisa / dominó / novelo	
TOTAL	

## ***Supressão da Sílabas Inicial***

Exemplos: a) nota

b) ameixa

Itens	Pontuação
1 – avó	
2 – orelha	
3 – rádio	
4 – morango	
5 – gorila	
6 – vela	
7 – caneta	
8 – foca	
9 – tapete	
10 – pássaro	
11 – boca	
12 – seta	
13 – laço	
14 – dedal	
TOTAL	

## ***Supressão do Fonema Inicial***

Exemplos: a) noz

b) boia

Itens	Itens	Pontuação
1 – rio	1 A – rosa	
2 – mel	2 A – mola	
3 – gás	3 A – galo	
4 – vale	4 A – vila	
5 – cão	5 A – capa	
6 – fio	6 A – fava	
7 – torre	7 A – telha	
8 – pão	8 A – pipa	
9 – boi	9 A – bolo	
10 – sal	10 A – sumo	
11 – lua	11 A – lula	
12 – dente	12 A – dedo	
TOTAL		

## ***Análise Fonémica***

Exemplos: a) chá  
b) osso

Itens	Pontuação
1 – asa	
2 – avó	
3 – rua	
4 – mar	
5 – gorro	
6 – via	
7 – carro	
8 – figo	
9 – taça	
10 – pá	
11 – bule	
12 – sol	
13 – lã	
14 – dia	
TOTAL	

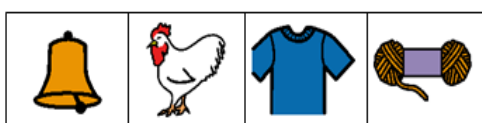
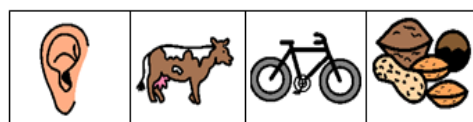
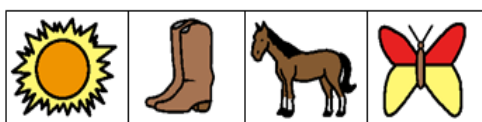
## **ANEXO 5- Programa de Intervenção (Silva, 2003)**

# Programa de Treino Fonológico com Incidência nas Unidades Silábicas

(Silva, 2003)

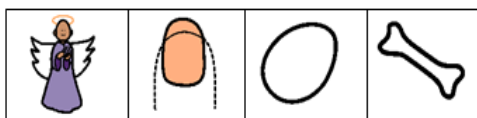
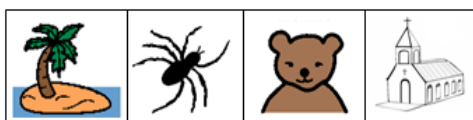
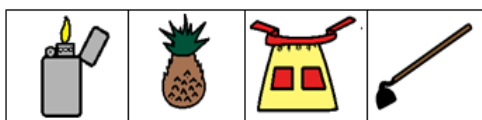
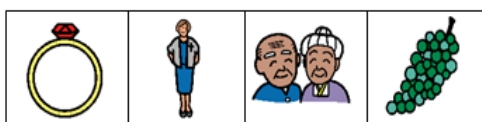
## 1ª Sessão

### 1. Jogos de batimentos de sílabas



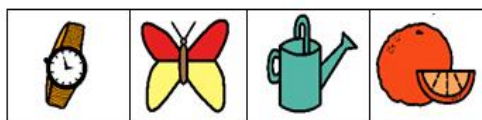
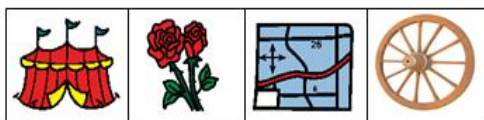
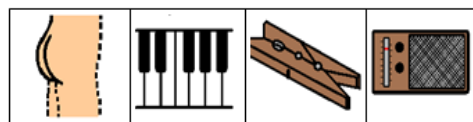
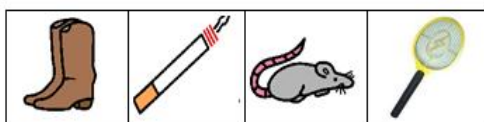
### 2. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 2.1. Palavras iniciadas por vogais



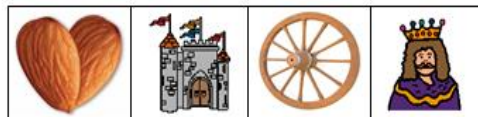
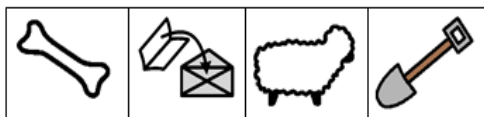
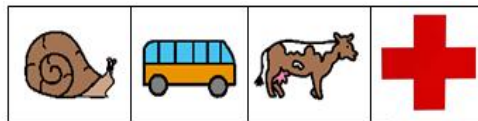


## 2.2. Palavras iniciadas pelo fonema /r/



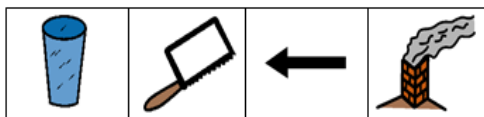
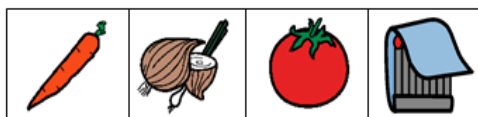
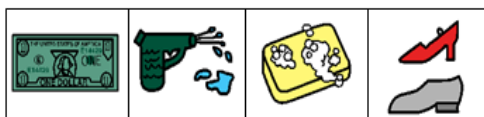
## 2ª Sessão

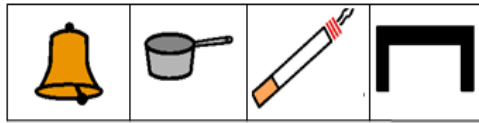
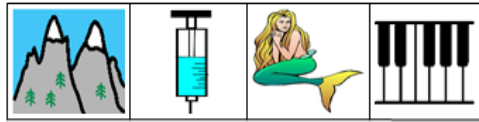
### 1. Jogos de batimentos de sílabas



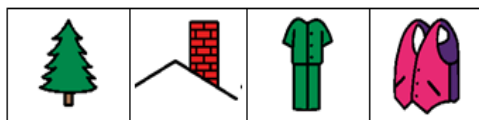
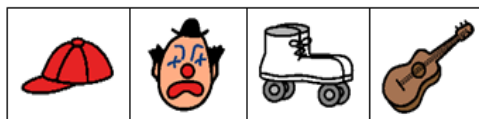
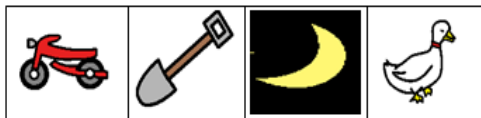
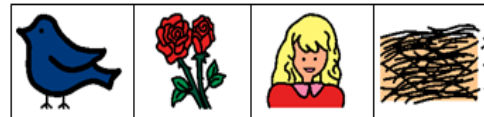
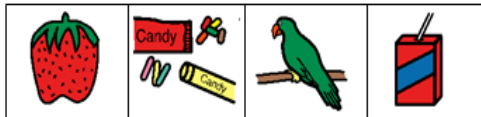
### 2. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 2.1. Palavras iniciadas pelo fonema /s/



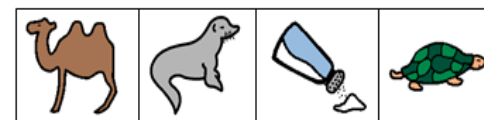
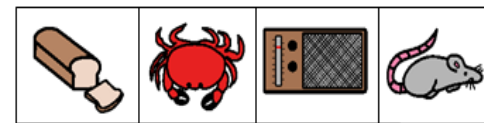
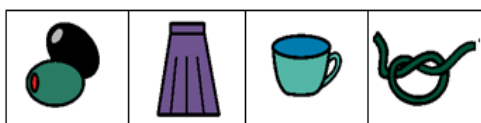


## 2.2. Palavras iniciadas pelo fonema /p/



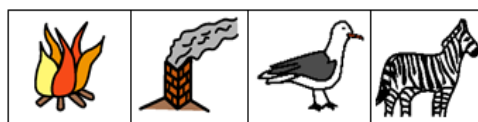
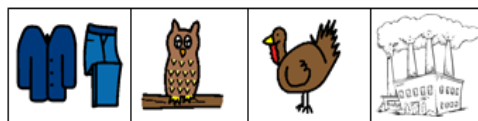
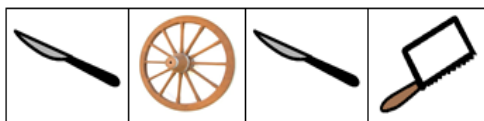
## 3ª Sessão

### 1. Jogos de batimentos de sílabas

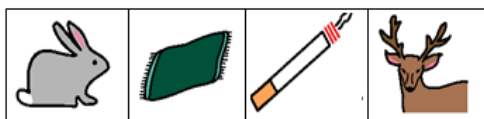
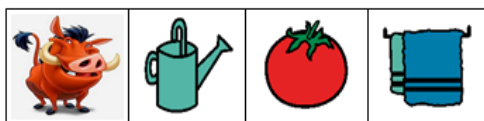


## 2. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

### 2.1. Palavras iniciadas pelo fonema /f/

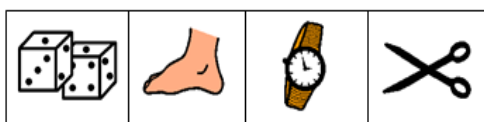
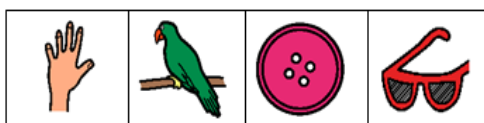


### 2.2. Palavras iniciadas pelo fonema /t/



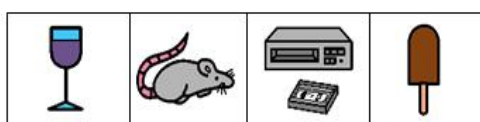
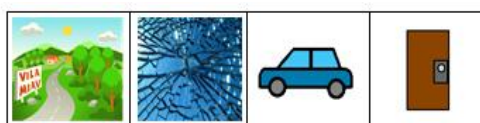
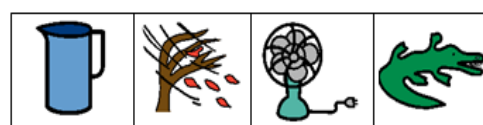
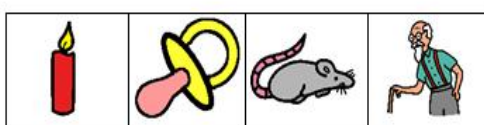
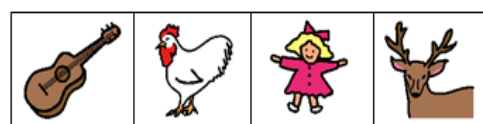
## 4ª Sessão

### 1. Jogos de batimentos de sílabas

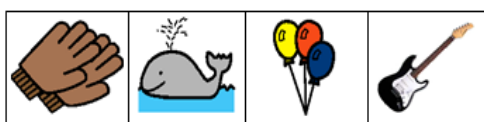
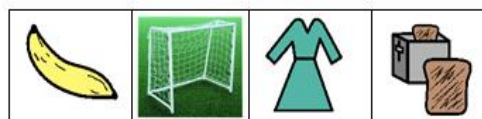


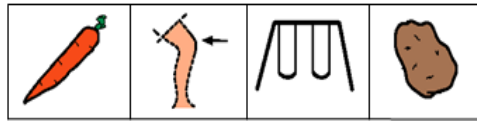
### 2. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 2.1. Palavras iniciadas pelo fonema /v/



#### 2.2. Palavras iniciadas pelo fonema /b/

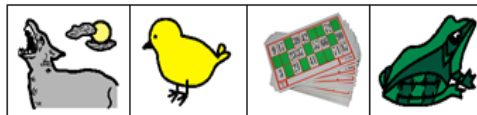
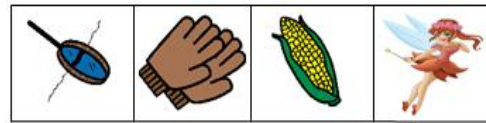
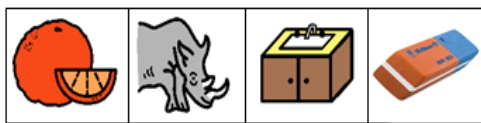




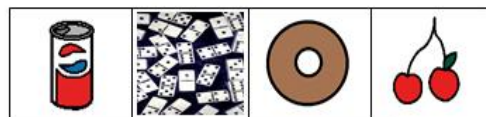
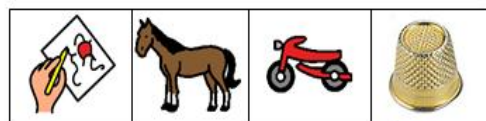
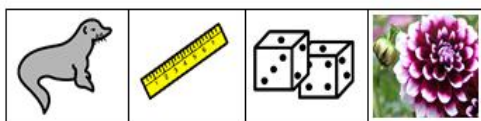
## 5ª Sessão

### 1. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 1.1. Palavras iniciadas pelo fonema /l/

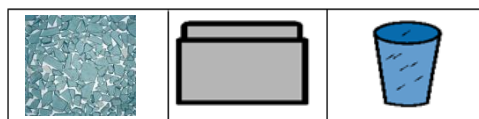
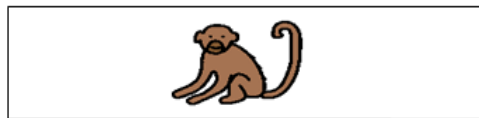
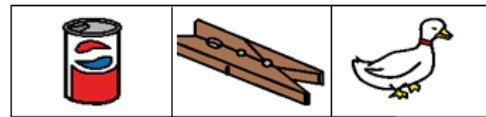
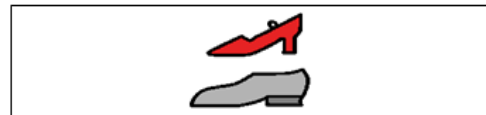
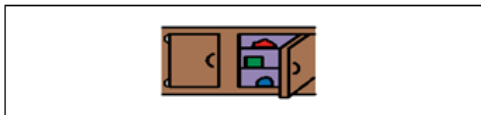
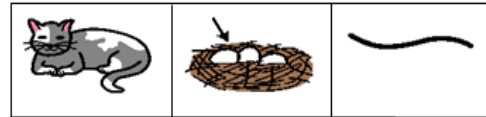


#### 1.2. Palavras iniciadas pelo fonema /d/





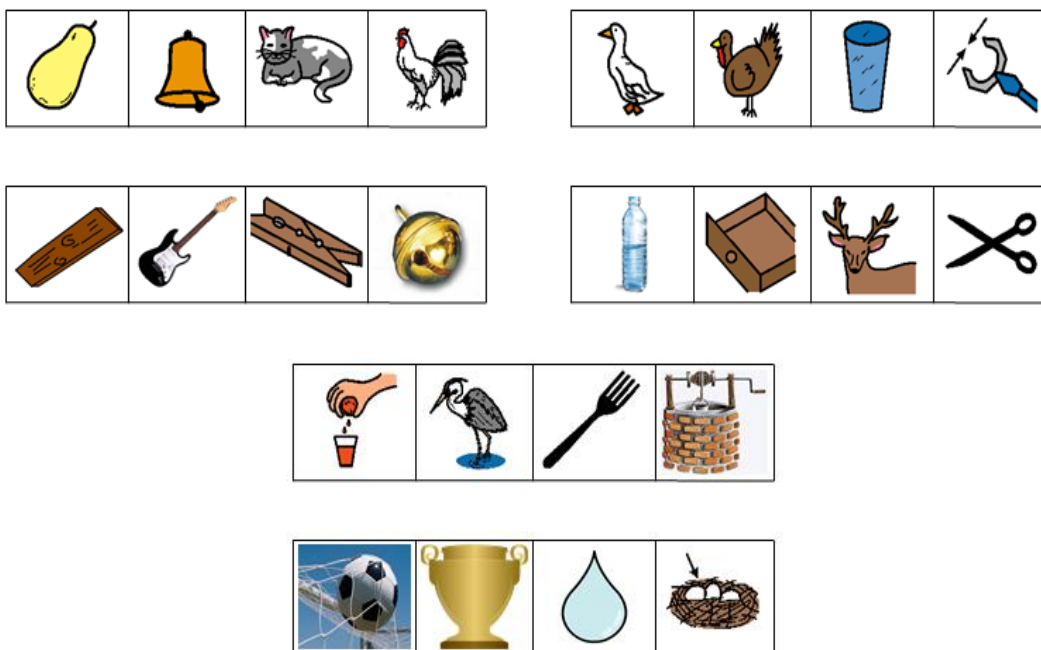
## 2. Jogos de supressão da sílaba inicial (com suporte visual)



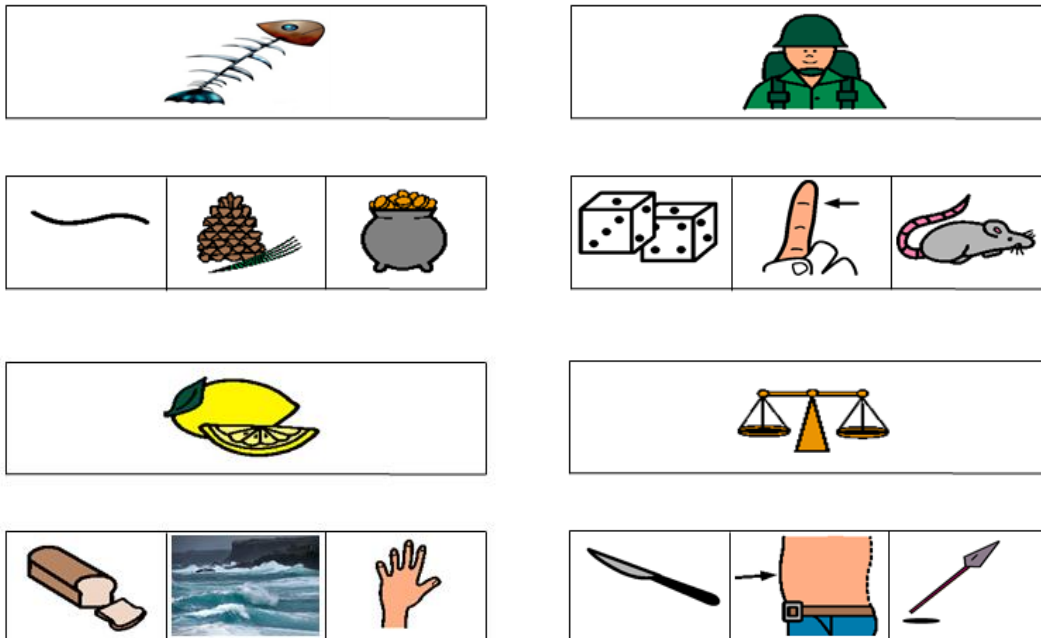
## 6ª Sessão

### 1. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

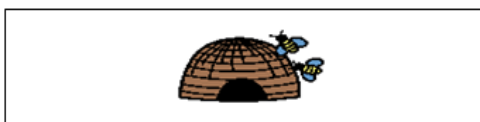
#### 1.1. Palavras iniciadas pelo fonema /g/



### 2. Jogos de supressão da sílaba inicial (com suporte visual)



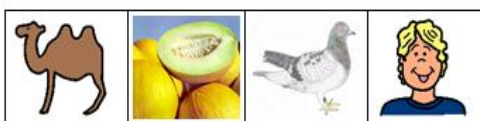
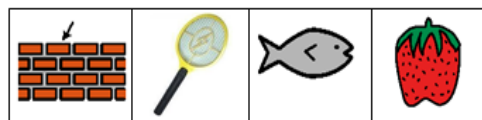
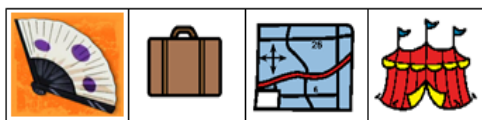
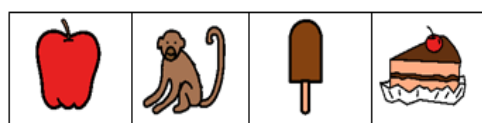
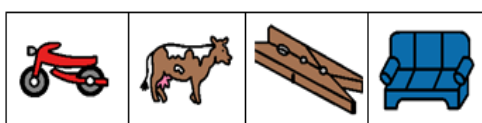




## 7ª Sessão

### 1. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 1.1. Palavras iniciadas pelo fonema /m/



### 2. Jogos de supressão da sílaba inicial (sem suporte visual)

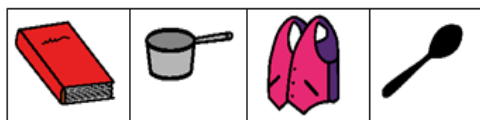
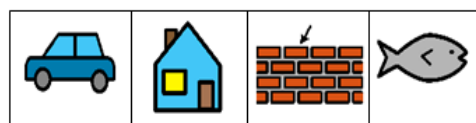
Palavra	
Diana	
Andar	
Viver	
Cátia	
Baliza	



## 8ª Sessão

### 1. Jogos de identificação de palavras com base em sílabas iniciais idênticas

#### 1.1. Palavras iniciadas pelo fonema /k/



### 2. Jogos de supressão da sílaba inicial (sem suporte visual)

Palavra	
Voar	
Bater	
Remar	
Lisboa	
Almoço	

**ANEXO 6- Carta de Autorização aos Pais Das Crianças**

Exmos. (a) Senhores (a),

Encarregado (a) de Educação

Eu, Bárbara Soraia Pereira Mendonça, Terapeuta da Fala do vosso educando sou aluna do 2º ano do Mestrado de Necessidades Educativas Especiais no Instituto Superior de Educação e Ciências. Venho por este meio solicitar a vossa colaboração para a realização de uma Dissertação de Mestrado denominado “Consciência Fonológica em Crianças com Perturbações de Linguagem, Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL), no âmbito da cadeira de Investigação.

O presente estudo pretende verificar a eficácia do programa de treino Fonológico com incidência nas unidades silábicas desenvolvido por Ana Cristina Silva em 2003. Pretendo saber se o programa de treino criado para crianças sem perturbações de linguagem influencia o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças com perturbações de linguagem. Desta forma, após a intervenção realizada, será proposto um programa de desenvolvimento da consciência fonológica para crianças com ADL e PEDL.

Assim, a presente dissertação poderá ser pertinente para sensibilizar uma adequada avaliação e intervenção ao nível da consciência fonológica em todas as crianças com perturbações de linguagem, nomeadamente ADL e PEDL, antes da entrada para a escola. Desta forma, será possível realizar-se uma intervenção precoce, no sentido de facilitar o acesso das crianças à aprendizagem da leitura e da escrita

Todos os dados recolhidos são confidenciais e importantes para ajudar a uma melhor abordagem dos intervenientes e, tendo sempre como perspectiva futura a um melhor desempenho das crianças.

Grata pela disponibilidade, subscrevo-me,

Atenciosamente, \_\_\_\_\_

## **ANEXO 7- Carta de Autorização à Clínica**

Exma Sra  
Direcção da Clínica Médica

Eu, Bárbara Soraia Pereira Mendonça, Terapeuta da Fala da sua Clínica Médica, encontro-me a terminar o Mestrado de Necessidades Educativas Especiais no Instituto Superior de Educação e Ciências. Venho por este meio solicitar a utilização do espaço e dos utentes da clínica para a realização da minha Dissertação de Mestrado denominado “Consciência Fonológica em Crianças com Perturbações de Linguagem, Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL)”, no âmbito da cadeira de Investigação.

O presente estudo pretende verificar a eficácia do programa de treino Fonológico com incidência nas unidades silábicas desenvolvido por Ana Cristina Silva em 2003. Pretendo saber se o programa de treino criado para crianças sem perturbações de linguagem influencia o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças com perturbações de linguagem. Desta forma, após a intervenção realizada, será proposto um programa de desenvolvimento da consciência fonológica para crianças com ADL e PEDL.

Caso autorize, as crianças participantes serão avaliadas individualmente e sujeitas ao programa de intervenção supracitado, de forma a verificar a sua eficácia no desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças com perturbações de Linguagem.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e importantes para ajudar a uma melhor abordagem dos intervenientes e, tendo sempre como perspectiva futura a um melhor desempenho das crianças.

Grata pela disponibilidade, subscrevo-me,

Atenciosamente, \_\_\_\_\_

## **ANEXO 8 - Análise Estatística**

*Verificação da Normalidade e Homogeneidade das variâncias*

**Case Processing Summary**

grupo		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
linguagem	1	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
	2	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
anál.sil.in	1	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
	2	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
csi.in	1	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
	2	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
cfi.in	1	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
	2	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
sup.si.in	1	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
	2	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%

**Tests of Normality<sup>b,c,d,e,f,g,h</sup>**

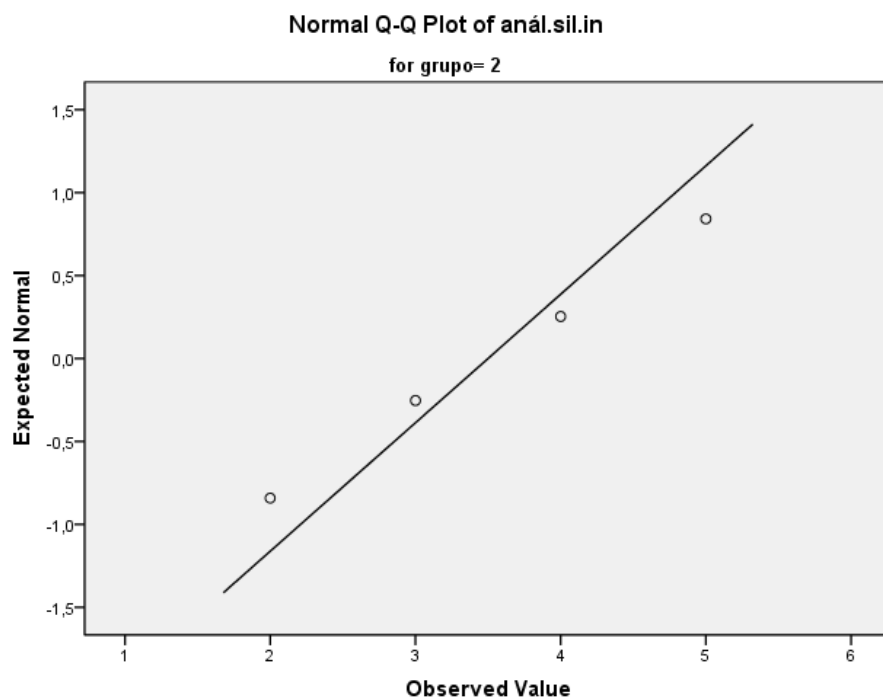
grupo		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
anál.sil.in	1	,151	4	.	,993	4	,972
	2	,151	4	.	,993	4	,972
csi.in	1	,307	4	.	,729	4	,024

### Test of Homogeneity of Variance<sup>b,c,d,e,f,g,h</sup>

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
anál.sil.in	Based on Mean	,000	1	6	1,000
	Based on Median	,000	1	6	1,000
	Based on Median and with adjusted df	,000	1	6,000	1,000
	Based on trimmed mean	,000	1	6	1,000
csi.in	Based on Mean	<sup>a</sup> .			

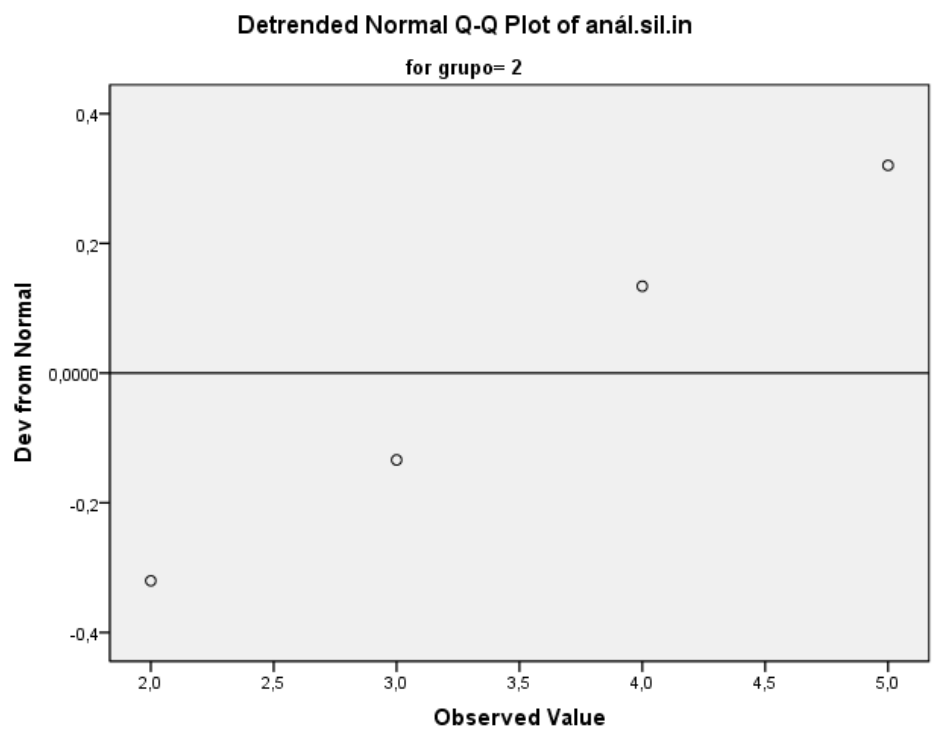
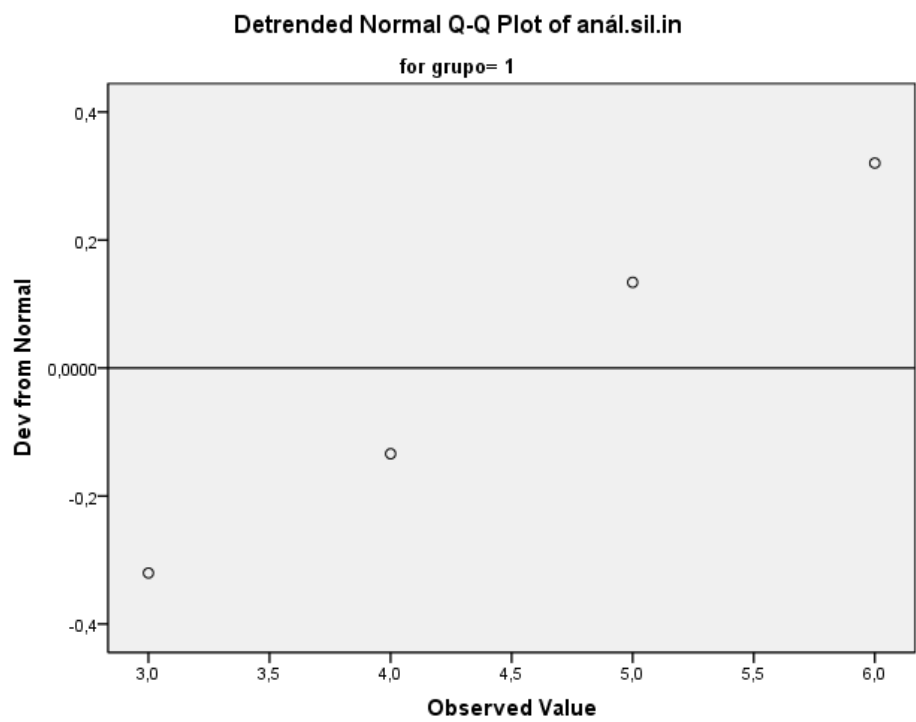
**anál.sil.in**

### Normal Q-Q Plots



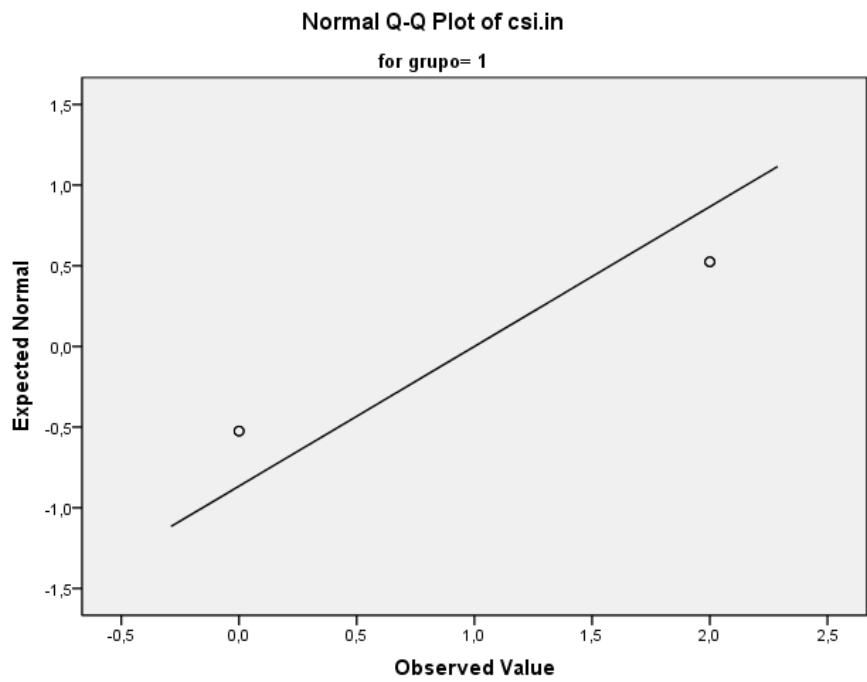


Detrended Normal Q-Q Plots

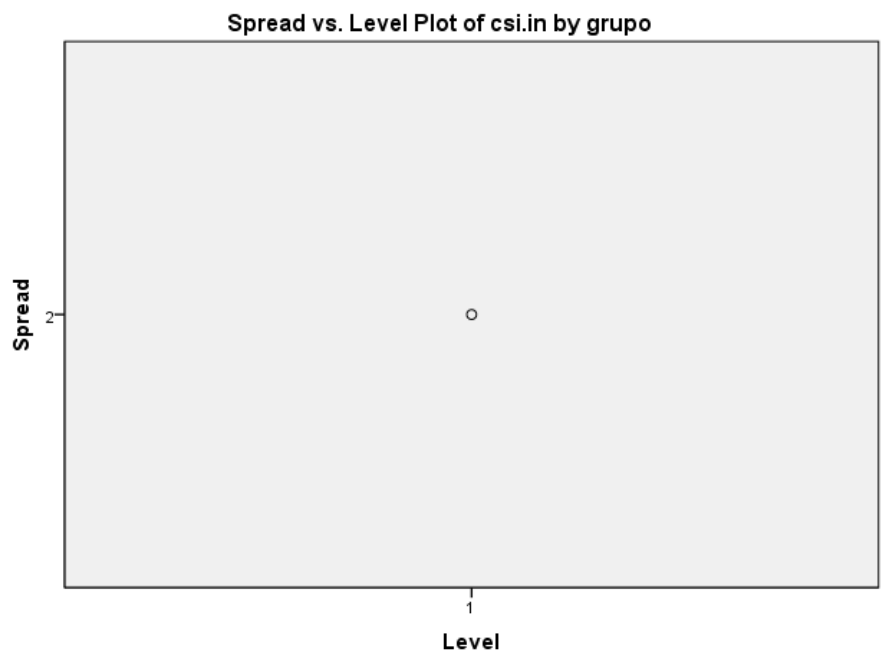


csi.in

Normal Q-Q Plots



Detrended Normal Q-Q Plots



\* Data transformed using P = 1

## Pré-avaliação da consciência fonológica nos dois grupos de crianças, ADL e PEDL

Teste T-student

**Group Statistics**

	grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
linguagem	1	4	10,00	,000 <sup>a</sup>	,000
	2	4	5,00	,000 <sup>a</sup>	,000
anál.sil.in	1	4	4,50	1,291	,645
	2	4	3,50	1,291	,645
csi.in	1	4	1,00	1,155	,577
	2	4	,00	,000	,000
cfi.in	1	4	,00	,000 <sup>a</sup>	,000
	2	4	,00	,000 <sup>a</sup>	,000
sup.si.in	1	4	,00	,000 <sup>a</sup>	,000
	2	4	,00	,000 <sup>a</sup>	,000

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
anál.sil.in	Equal variances assumed	,000	1,000
	Equal variances not assumed		
csi.in	Equal variances assumed	.	.
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
anál.sil.in	Equal variances assumed	1,095	6	,315	1,000
	Equal variances not assumed	1,095	6,000	,315	1,000
csi.in	Equal variances assumed	1,732	6	,134	1,000
	Equal variances not assumed	1,732	3,000	,182	1,000

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
anál.sil.in	Equal variances assumed	,913	-1,234	3,234
	Equal variances not assumed	,913	-1,234	3,234
csi.in	Equal variances assumed	,577	-,413	2,413
	Equal variances not assumed	,577	-,837	2,837

## Pós-avaliação da consciência fonológica nos dois grupos de crianças, ADL e PEDL

Teste T- student

**Group Statistics**

grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anál.sil.fin 1	4	13,00	,816	,408
2	4	11,75	1,708	,854
csi.fin 1	4	2,25	1,708	,854
2	4	,00	,000	,000

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
anál.sil.fin	Equal variances assumed	1,929	,214
	Equal variances not assumed		
csi.fin	Equal variances assumed	7,500	,034
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
anál.sil.fin	Equal variances assumed	1,321	6	,235	1,250
	Equal variances not assumed	1,321	4,303	,252	1,250
csi.fin	Equal variances assumed	2,635	6	,039	2,250
	Equal variances not assumed	2,635	3,000	,078	2,250

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
anál.sil.fin	Equal variances assumed	,946	-1,066	3,566
	Equal variances not assumed	,946	-1,306	3,806
csi.fin	Equal variances assumed	,854	,161	4,339
	Equal variances not assumed	,854	-,468	4,968

## 1 Questão de Investigação

*Influência do programa de intervenção (Silva, 2003) no desenvolvimento da consciência silábica das crianças com ADL*

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	anál.sil.in	4,50	4	1,291	,645
	anál.sil.fin	13,00	4	,816	,408
Pair 2	csi.in	1,00	4	1,155	,577
	csi.fin	2,25	4	1,708	,854
Pair 3	cfi.in	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
	cfi.fin	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
Pair 4	sup.si.in	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
	sup.si.fin	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000

a. The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	anál.sil.in & anál.sil.fin	4	,949	,051
Pair 2	csi.in & csi.fin	4	,507	,493

### Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	anál.sil.in - anál.sil.fin	-8,500	,577	,289
Pair 2	csi.in - csi.fin	-1,250	1,500	,750

### Paired Samples Test

		Paired Differences		t
		95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
Pair 1	anál.sil.in - anál.sil.fin	-9,419	-7,581	-29,445
Pair 2	csi.in - csi.fin	-3,637	1,137	-1,667

### Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	anál.sil.in - anál.sil.fin	3	,000
Pair 2	csi.in - csi.fin	3	,194



## 2 Questão de Investigação

*Influência do programa de intervenção (Silva, 2003) no desenvolvimento da consciência silábica das crianças com PEDL*

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	anál.sil.in	3,50	4	1,291	,645
	anál.sil.fin	11,75	4	1,708	,854
Pair 2	csi.in	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
	csi.fin	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
Pair 3	cfi.in	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
	cfi.fin	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
Pair 4	sup.si.in	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000
	sup.si.fin	,00 <sup>a</sup>	4	,000	,000

a. The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 anál.sil.in & anál.sil.fin	4	,529	,471

**Paired Samples Test**

	Paired Differences		
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 anál.sil.in - anál.sil.fin	-8,250	1,500	,750

**Paired Samples Test**

		Paired Differences		t
		95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
Pair 1	anál.sil.in - anál.sil.fin	-10,637	-5,863	-11,000

**Paired Samples Test**

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	anál.sil.in - anál.sil.fin	3	,002

### 3 Questão de Investigação

*Verificação da Correlação do desenvolvimento da consciência silábica nas crianças com perturbações de linguagem*

### Correlations

**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
linguagem	7,50	2,673	8
anál.sil.fin	12,38	1,408	8
csi.fin	1,13	1,642	8

**Correlations**

		Linguagem	anál.sil.fin	csi.fin
linguagem	Pearson Correlation	1	,475	,732 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)		,235	,039
	N	8	8	8
anál.sil.fin	Pearson Correlation	,475	1	,533
	Sig. (2-tailed)	,235		,174
	N	8	8	8
csi.fin	Pearson Correlation	,732 <sup>*</sup>	,533	1
	Sig. (2-tailed)	,039	,174	
	N	8	8	8

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## **ANEXO 9- Programa de Intervenção Proposto**

***Programa de Intervenção de Consciência  
Fonológica  
Para Crianças com Perturbações de  
Linguagem: ADL e PEDL***

# **Estrutura do Programa de Intervenção de Consciência Fonológica para Crianças com ADL e PEDL**

## **1- Consciência da Palavra**

1.1 Consciência da palavra: identificação de frases curtas e compridas

1.2 Consciência da Palavra: segmentação frásica

1.3 Consciência da Palavra: contagem das palavras

1.3.1 Frases constituídas por duas palavras

1.3.2 Frases constituídas por três palavras

1.3.3 Frases constituídas por quatro palavras

1.3.4 Frases constituídas por cinco palavras

1.3.5 Frases constituídas por seis palavras

1.3.6 Frases constituídas por sete palavras

1.3.7 Frases constituídas por oito palavras

1.3.8 Segmentar e contar o número de palavras da frase.

## **2- Rimas**

2.1 Rimas: identificação de palavras que rimam

2.1.1 Identificação de dissílabos que rimam

2.1.2 Identificação de trissílabos que rimam

2.1.3 Identificação de quadrissílabos que rimam

2.2 Rimas: produção de palavras que rimam

### **3- Consciência Silábica**

3.1 Consciência Silábica: segmentação silábica e contagem das sílabas

3.2 Consciência Silábica: identificação da sílaba inicial idêntica

3.2.1 Identificação das vogais;

3.2.2 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /r/;

3.2.3 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /s/;

3.2.4 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /p/;

3.2.5 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /f/;

3.2.6 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /t/;

3.2.7 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /v/;

3.2.8 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /b/;

3.2.9 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /l/;

3.2.10 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /d/;

3.2.11 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /g/;

3.2.12 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /m/;

3.2.13 Identificação de palavras iniciadas pelo fonema /k/;

3.3 Consciência Silábica: omissão de sílabas (iniciais, mediais e finais)

# 1. CONSCIÊNCIA DAS PALAVRAS

## 1.1. Identificação de frases curtas e compridas

**Objectivo:** Desenvolver a capacidade de identificar frases curtas e compridas.

**Instruções:** Pedir à criança que preste atenção às frases que vai ouvir através do gravador. De seguida, o adulto deve perguntar-lhe qual é a frase mais comprida.

**Exemplo:** O gravador emite as seguintes frases - *“João come”* e *“O cão ladra”*. A criança deverá identificar a frase mais comprida. Neste exemplo a resposta correcta seria *“O cão ladra”*.

**Material:** Gravador.

### 1.1.1. Exercícios

Exercício	Primeira Frase	Segunda Frase
1	João Come.	O cão Ladra.
2	Catarina dorme.	Diogo joga futebol.
3	O gato mia.	A minha irmã dança.
4	O bebé gatinha.	O David faz ginástica.
5	O Pedro faz natação.	A Mariana salta à corda.
6	Amanhã vou ao cinema.	O meu pai chama-se Paulo.
7	A minha escola é nova.	Ontem fui brincar com o meu amigo.
8	A minha amiga adora cantar.	Hoje, eu e a minha mãe vamos ao supermercado.



## 1.2. Segmentação Frásica

**Objectivo:** Desenvolver a capacidade de segmentar frases simples.

**Instruções:** Pedir à criança que preste atenção à frase que o adulto vai dizer. De seguida, deve pedir à criança que divida a frase. A criança deve bater no tambor o número correspondente de palavras da frase. À medida que vai avançando nos exercícios o grau de dificuldade aumenta, isto é, as frases são constituídas por mais sílabas.

**Exemplo:** O adulto diz a frase - “*A Diana dança*”. Ao ouvir e interpretar a frase, a criança deverá segmenta-la utilizando o batimento do som do tambor. Para a correcta execução deste exemplo, a criança deveria bater três vezes no tambor.

**Material:** Tambor.

### 1.2.1. Exercícios

Exercício	Primeira frase	Segunda Frase	Terceira Frase	Quarta frase	Quinta frase	Sexta frase
1	João come.	Ele brinca.	Diana salta.	Eu canto.	Bebé dorme.	Ela dança.
2	O cão ladra.	A menina acordou.	Amanhã faço anos.	A mãe cozinha.	Eles tocam piano.	David toma banho.
3	A minha irmã canta.	A menina está feliz.	A mariana come peixe.	Eles lavam os dentes.	O menino bebe sumo.	Gosto do teu vestido.
4	O meu irmão joga futebol.	A menina está a sorrir.	O Pedro subiu à árvore.	Hoje, vou brincar às escondidas.	A menina salta à corda.	A minha mãe chama-se Inês.
5	O meu amigo vai jogar futebol.	Ontem fui passear ao jardim zoológico.	A minha amiga está a comer chocolate.	A Cátia e o Pedro são amigos.	O irmão da Joana gosta de comer doces.	O Rui e o Pedro jogam à bola.

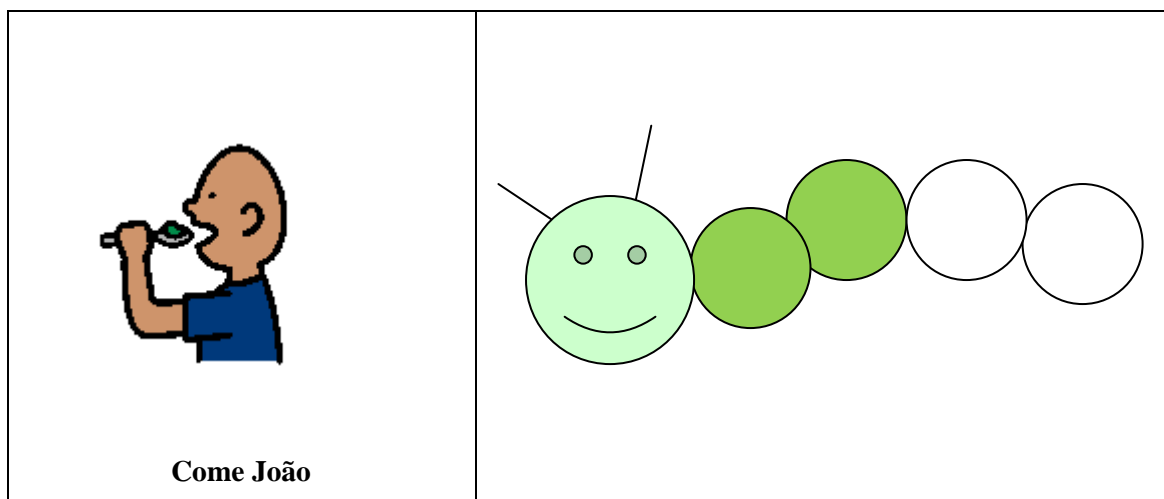
### 1.3. Contagem das Palavras

**Objectivo:** Desenvolver a capacidade de contar as palavras numa frase.

**Instrução:** A criança deve começar por nomear a imagem de acção apresentada. De seguida, o adulto deve ajudar a criança pedindo que preste atenção à frase dita pelo próprio. Depois é pedido à criança que pinte a quantidade de bolinhas da minhoca correspondente à quantidade de palavras na frase.

**Exemplo:** A criança deve analisar a primeira imagem e compreender o seu significado. Cumprido o primeiro passo, o adulto deve ditar a frase correspondente à imagem - *“Come João”*. A criança ao ouvir a frase deve interpretá-la e identificar o número de palavras que a constituem. Determinado o número de palavras da frase, a criança deve pintar o mesmo número de bolinhas correspondentes na minhoca. Para a primeira imagem a criança deveria pintar duas bolinhas na minhoca, uma vez que a frase é constituída por duas palavras.

**Material:** Imagens correspondentes às frases do jogo e lápis de cor.

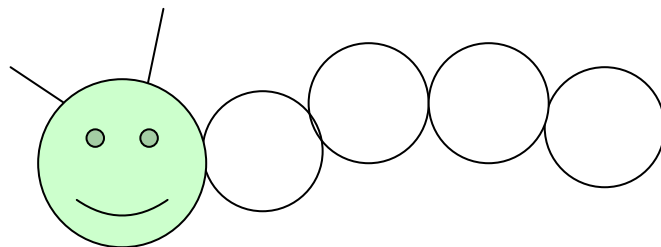


## Exercícios

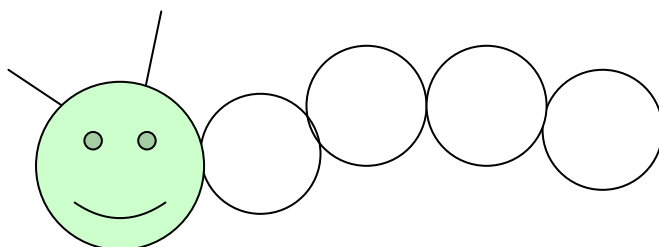
### 1.3.1. Frases constituídas por duas palavras



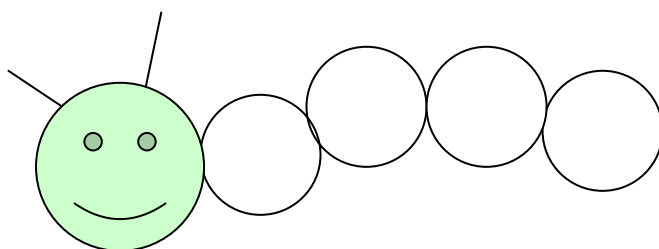
**Ele brinca.**



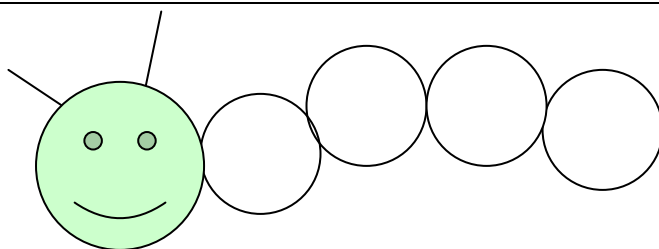
**Bebé gatinha.**


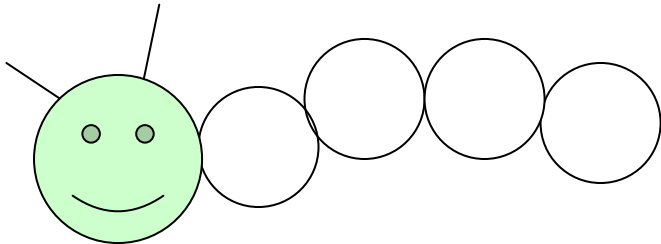


**Ele nada.**


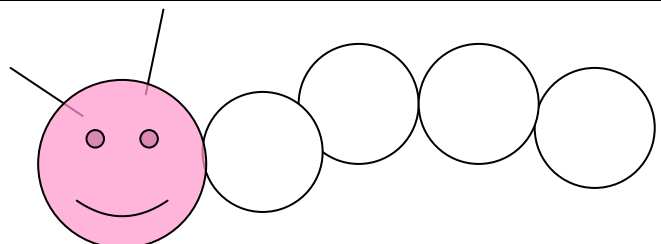

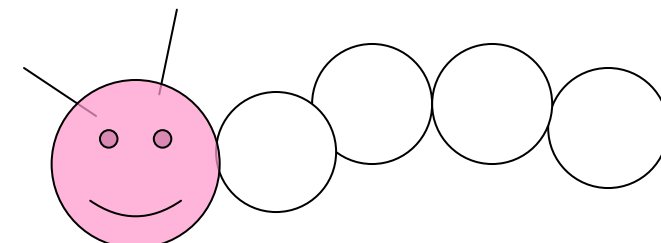
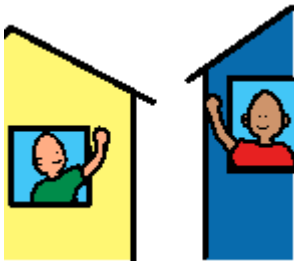
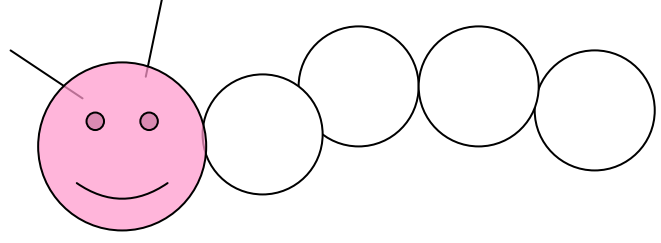


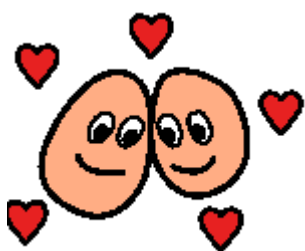
**Eles correm.**



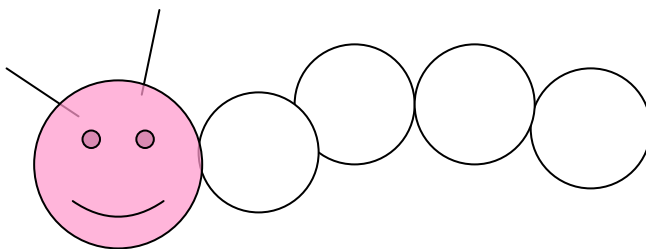
 <p><b>Bebe água.</b></p>	
--	--

### 1.3.2. Frases constituídas por três palavras

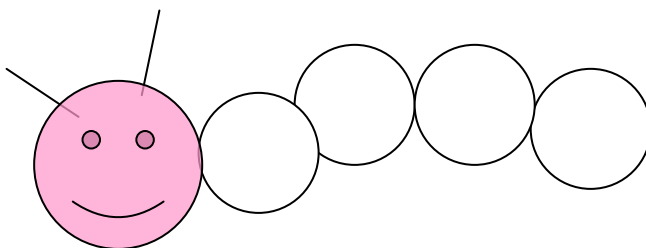
 <p><b>A mãe cozinha.</b></p>	
 <p><b>Ele tem frio.</b></p>	
 <p><b>Eles são vizinhos.</b></p>	



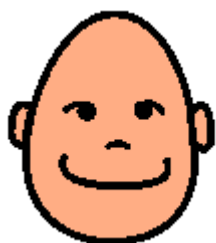
**Eles estão apaixonados.**



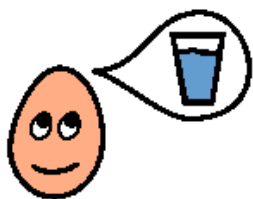
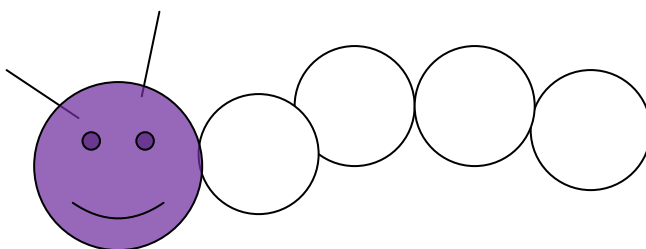
**Ele tira fotografias.**



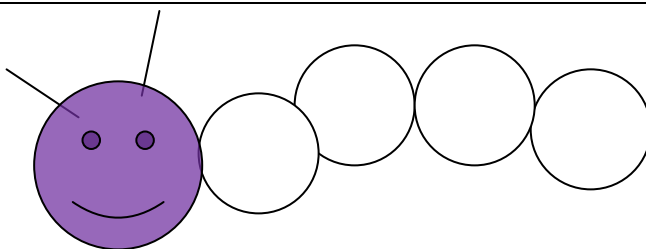
### 1.3.3 Frases constituídas por quatro palavras



**Ele está a sorrir.**

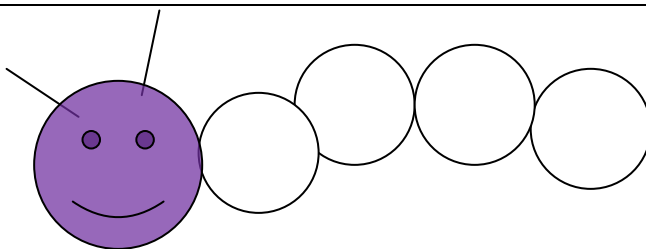


**Ele está com sede.**

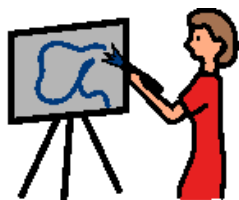
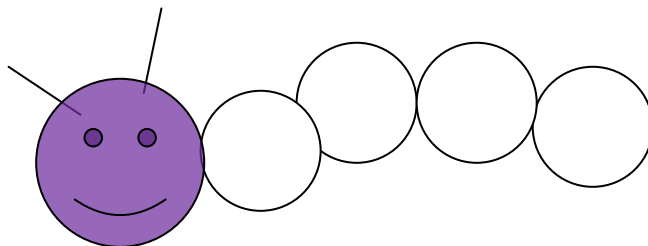




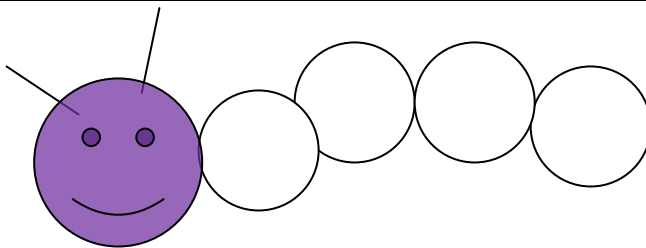
**O Pedro joga futebol.**



**Ele está a vestir-se.**



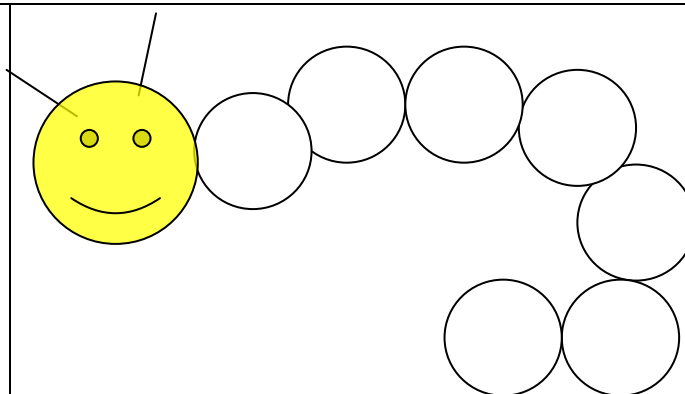
**Ela está a desenhar.**



#### **1.3.4. Frases constituídas por cinco palavras**

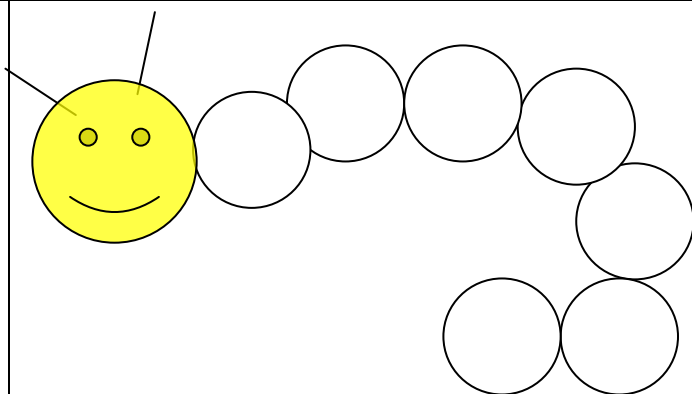


**O João está a pescar.**

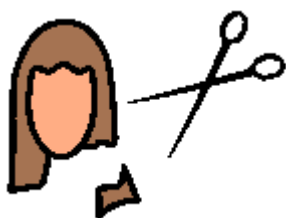
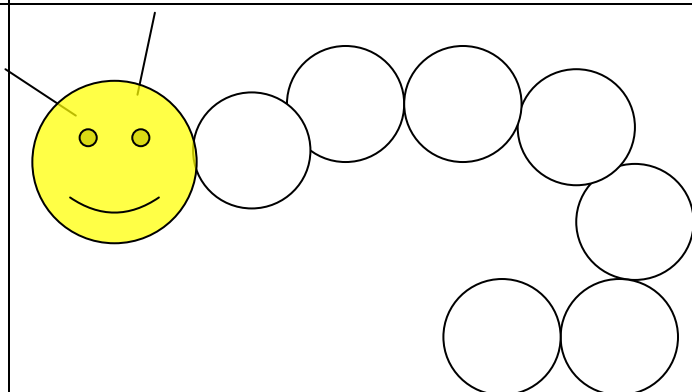




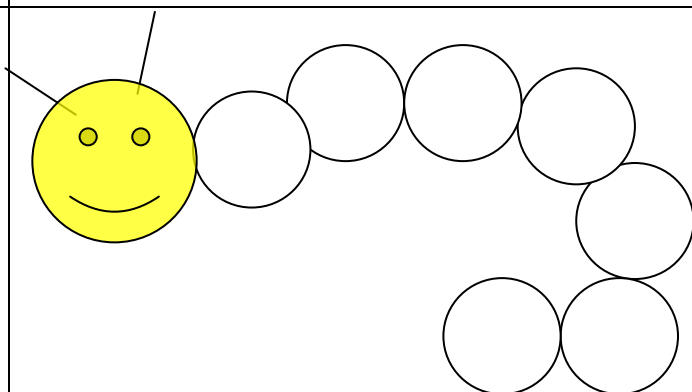
**O meu avô está velho.**



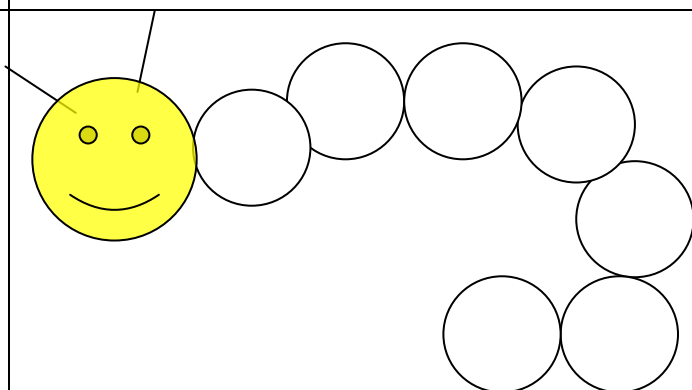
**O Pedro está a dormir.**



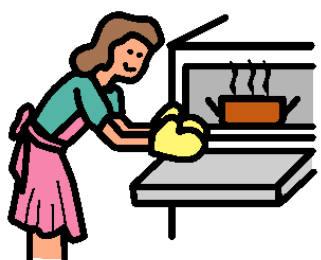
**A Joana cortou o cabelo.**



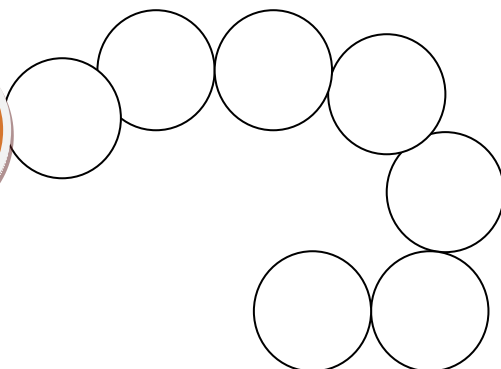
**O Diogo está a baloiçar.**



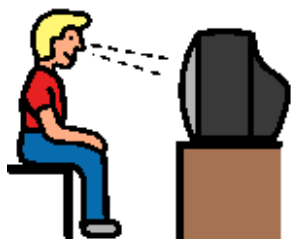
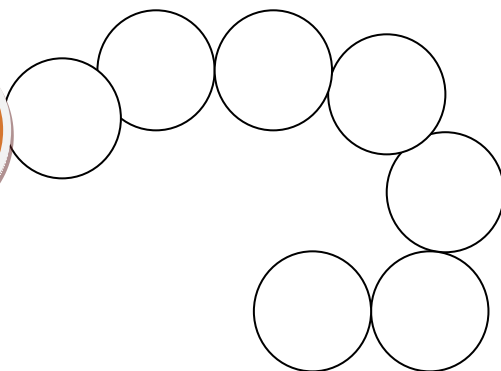
### 1.3.5. Frases constituídas por seis palavras



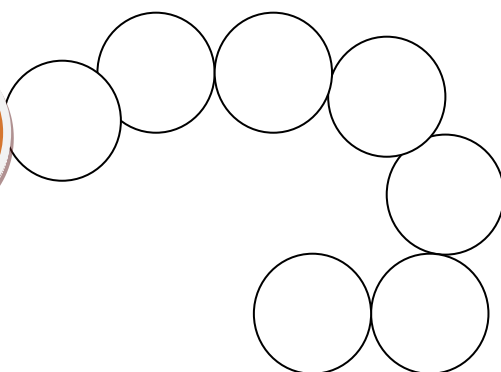
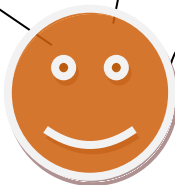
**A minha mãe fez um bolo.**



**O Mário foi andar de  
cavalo.**


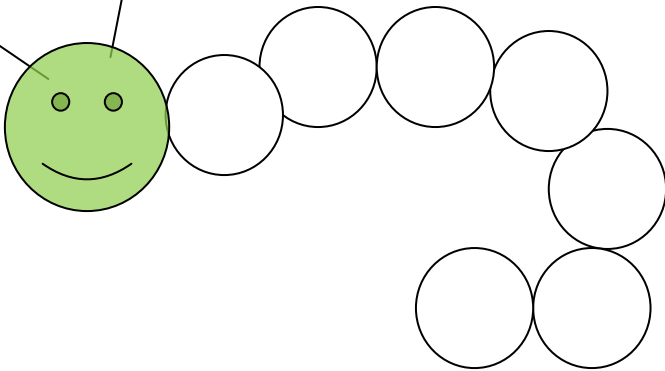
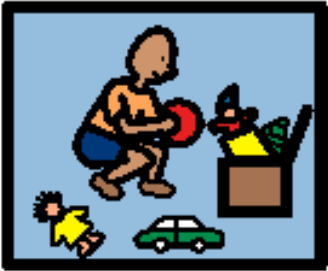
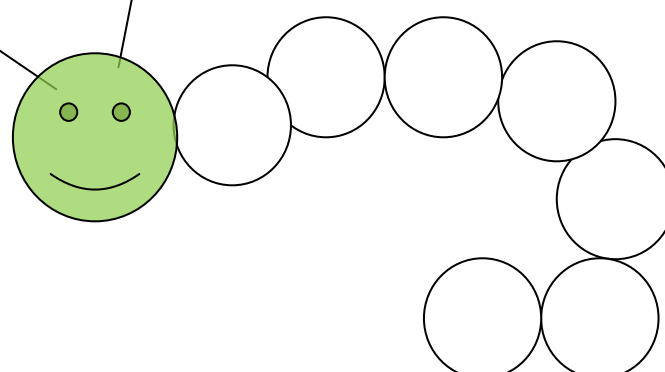


**O senhor está a ver  
televisão.**


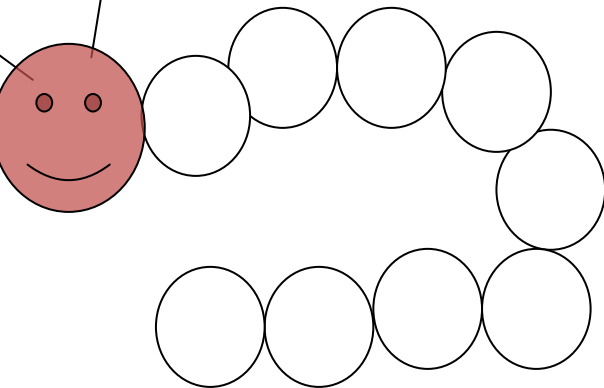



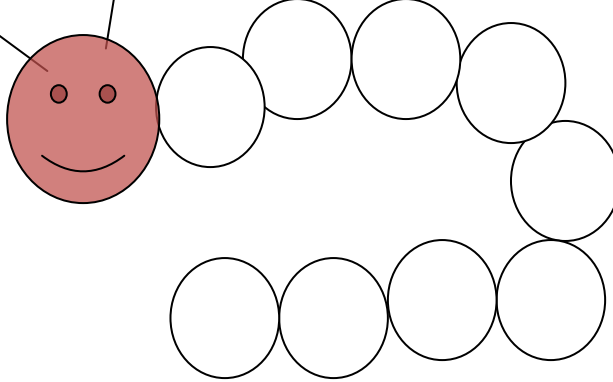


### 1.3.6. Frases constituídas por sete palavras

 <p><b>A minha mãe está a tomar banho.</b></p>	
 <p><b>A criança está a arrumar os brinquedos.</b></p>	

### 1.3.7. Frases constituídas por oito palavras

 <p><b>O Daniel e a Maria estão a dançar.</b></p>	
--	--




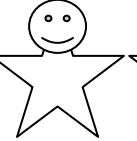
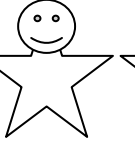
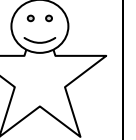





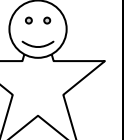



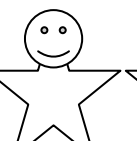
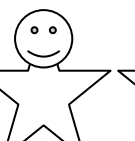
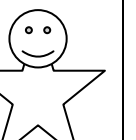





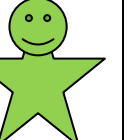





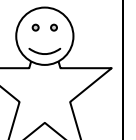
 <p><b>A minha mãe está a aspirar a casa.</b></p>	
--	--

### 1.3.8 Segmentar e contar número de palavras de uma frase

**Objectivo:** Segmentar correctamente as frases e realizar a contagem das palavras.

**Instruções:** O experimentador deverá apresentar várias imagens à criança. Para cada imagem há uma frase associada. O experimentador deverá ditar a frase correspondente a cada imagem. Ao ser proferida a frase, a criança deverá identificar o número de palavras que a constitui e interligar ao número de estrelas pintadas.

**Exemplo:** A frase associada à primeira imagem é: “**Come João!**”. O experimentador deverá dizer esta frase à criança. Ao ouvir a frase, a criança deverá segmentar a frase nas suas palavras constituintes e interligar à imagem que contem duas estrelas coloridas.

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

## 2. RIMAS - O JOGO DA TURBINA

### *“Descobre o que rima na Turbina”*

#### 2.1. Identificação de Palavras que Rimam

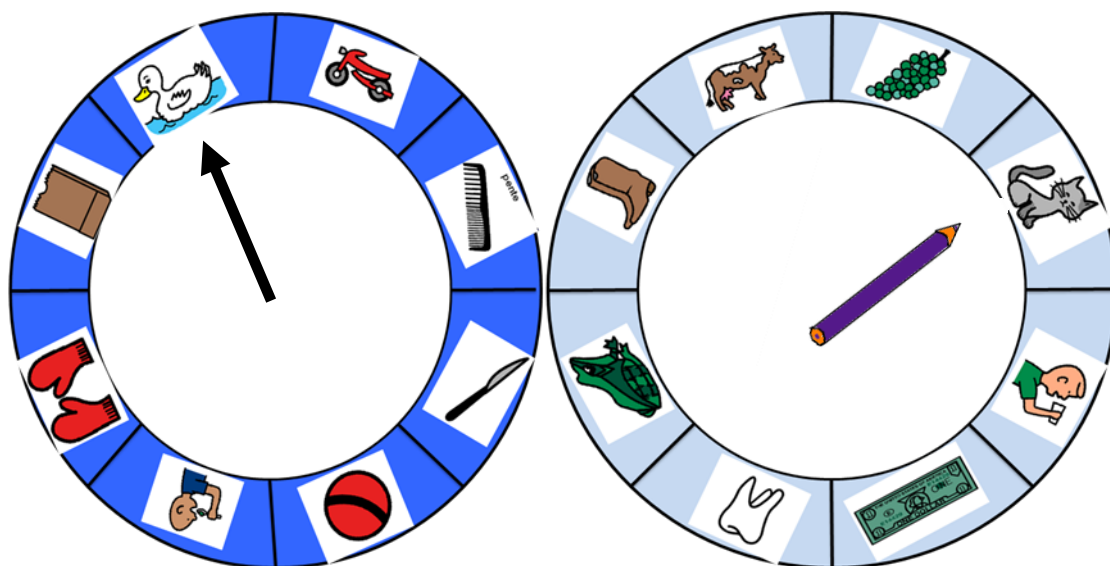
**Objectivo:** Desenvolver a capacidade da criança em identificar palavras que rimem.

**Descrição do jogo:** O presente jogo é constituído por oito turbinas, sendo cada uma delas composta por diversas imagens de palavras que rimam entre si. As oito turbinas estão divididas em dois grupos: As turbinas de número ímpar e as turbinas de número par. A diferença entre as turbinas de número ímpar das turbinas com número par reside no seu material de suporte. Se as turbinas com número ímpar necessitam de uma seta como material de apoio, as turbinas de número par requerem um lápis como suporte. De forma a trabalhar diversos tipos de palavras que rimam entre si, as turbinas foram divididas do seguinte modo:

- Turbinas de dissílabos que rimam (turbina nº 1, 2, 3, 4);
- Turbina de trissílabos que rimam (turbina nº 5 e 6);
- Turbina de quadrisílabos que rimam (turbina nº 7 e 8).

**Instrução do jogo:** São apresentadas à criança duas turbinas, colocada uma ao lado da outra. A primeira turbina é composta por uma seta e a segunda por um lápis. Inicialmente é pedido à criança que preste atenção às palavras que o adulto vai dizer. O adulto nomeia as palavras correspondentes às imagens apresentadas nas turbinas. De seguida, é explicado à criança que terá de rodar a seta da primeira turbina. Após a rotação da seta na primeira turbina, a criança terá de colocar o lápis na imagem (palavra) da segunda turbina que rime com a primeira imagem resultante da rotação da seta. Este procedimento é realizado para as várias turbinas de palavras criadas. Desta forma, é fundamental que o ritmo de concretização das tarefas só avance à medida que esta for conseguindo realizar, com sucesso, os diversos exercícios da turbina anterior. O jogo termina quando a criança identificar correctamente 5 palavras que rimem.

**Exemplo:** O exemplo apresentado é feito com as turbinas 3 e 4. Ao rodar a primeira turbina a seta parou no na imagem do pato, logo a criança terá de identificar a palavra que rima com pato que está presente na segunda turbina. Desta forma terá de colocar o lápis na imagem do gato.

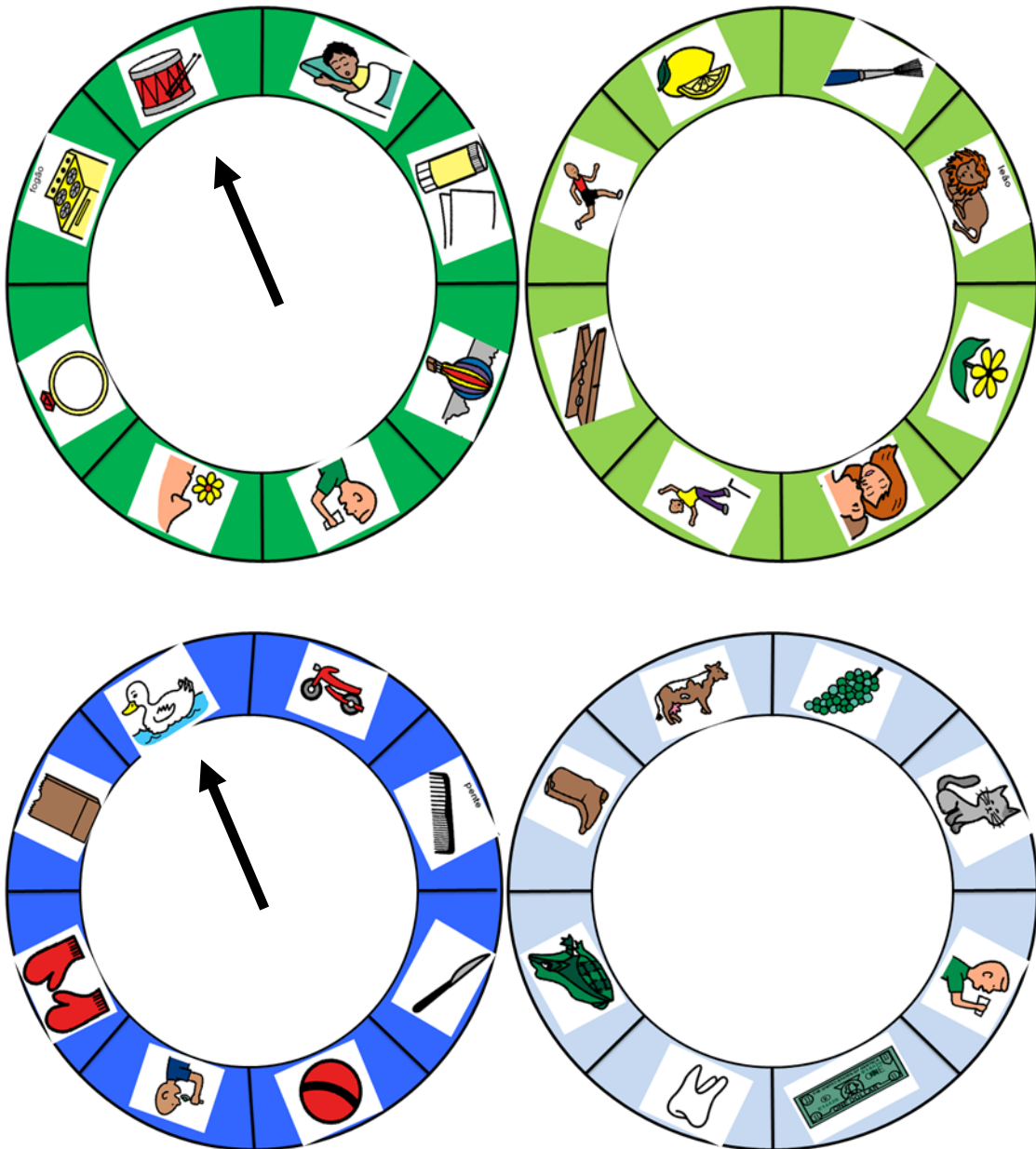


**Material:** Oito turbinas com imagens, uma seta e um lápis.

No próximo subcapítulo é apresentado as turbinas que constituem o jogo ***“Descobre o que rima na Turbina”***.

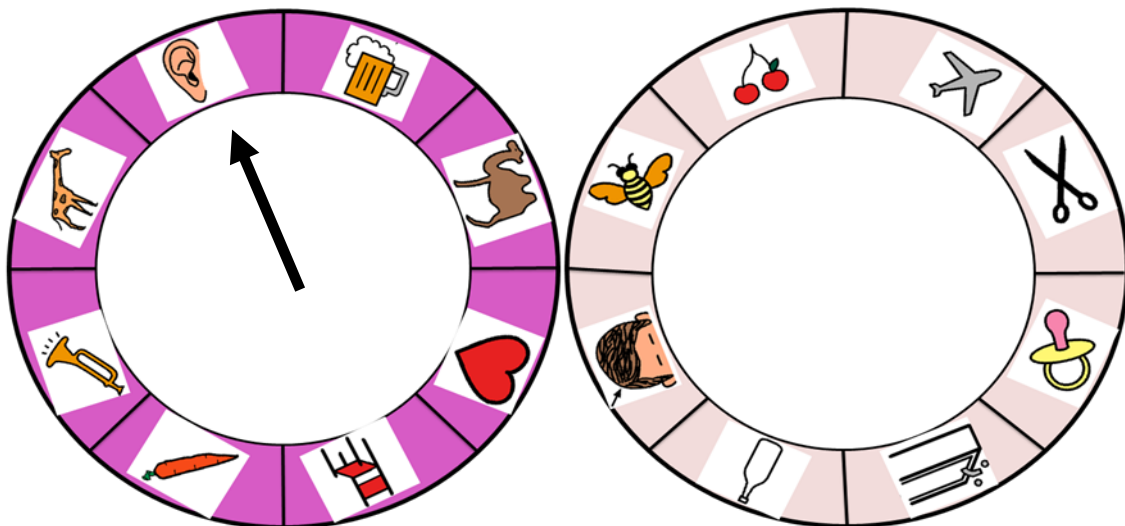
### 2.1.1. Turbina dos dissílabos

**Objectivo:** Promover e desenvolver a capacidade de identificar dissílabos que rimam.



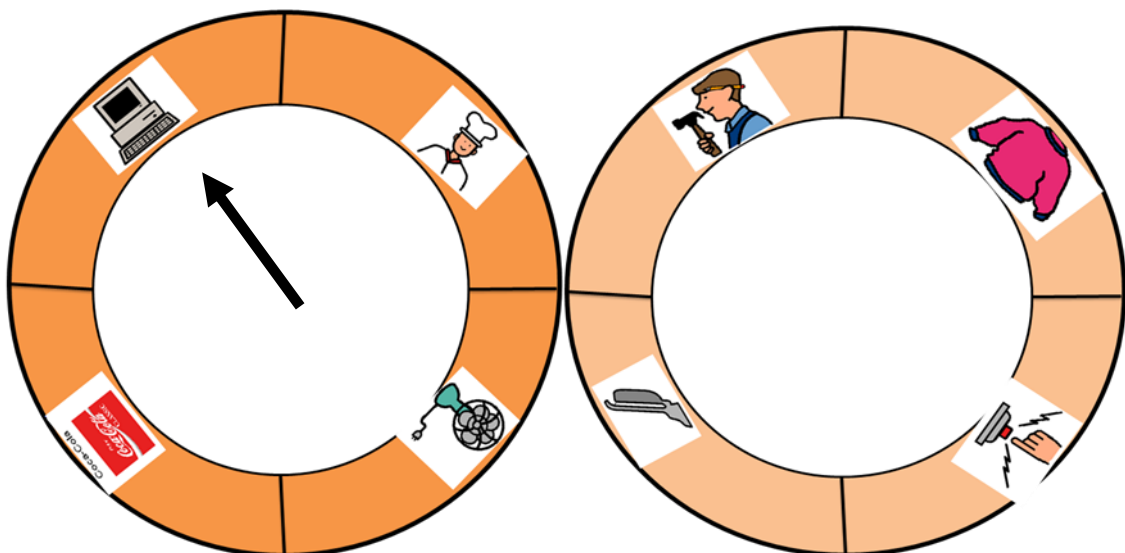
### 2.1.2. Turbina dos trissílabos

**Objectivo:** Promover e desenvolver a capacidade de identificar trissílabos que rimam.



### 2.1.3. Turbina dos quadrissílabos

**Objectivo:** Promover e desenvolver a capacidade de identificar quadrissílabos que rimam.



## *“A turbina que rima”*

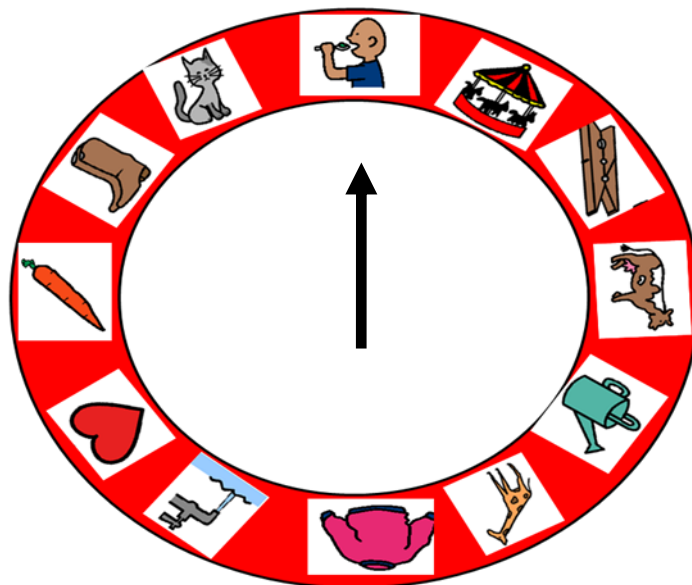
### **2.2. Produção de Palavras que rimam**

**Objectivo:** Desenvolver a capacidade de produzir palavras que rimem com dissílabos, trissílabos e quadrisílabos.

**Descrição do jogo:** Este jogo engloba uma turbina composta por imagens de dissílabos, trissílabos e quadrisílabos e uma seta no meio para escolher uma imagem.

**Instrução:** O experimentador apresenta a turbina à criança e que tome atenção às palavras que o adulto vai dizer. O adulto nomeia as palavras correspondentes às imagens presentes na turbina. De seguida, é explicado à criança que terá de rodar a seta na turbina. Quando a seta parar numa das imagens é pedido à criança que produza uma palavra que rime com a seleccionada.

**Material:** Uma turbina e uma seta.





### 3. JOGO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

#### *“Diverte-te em Lisboa”*

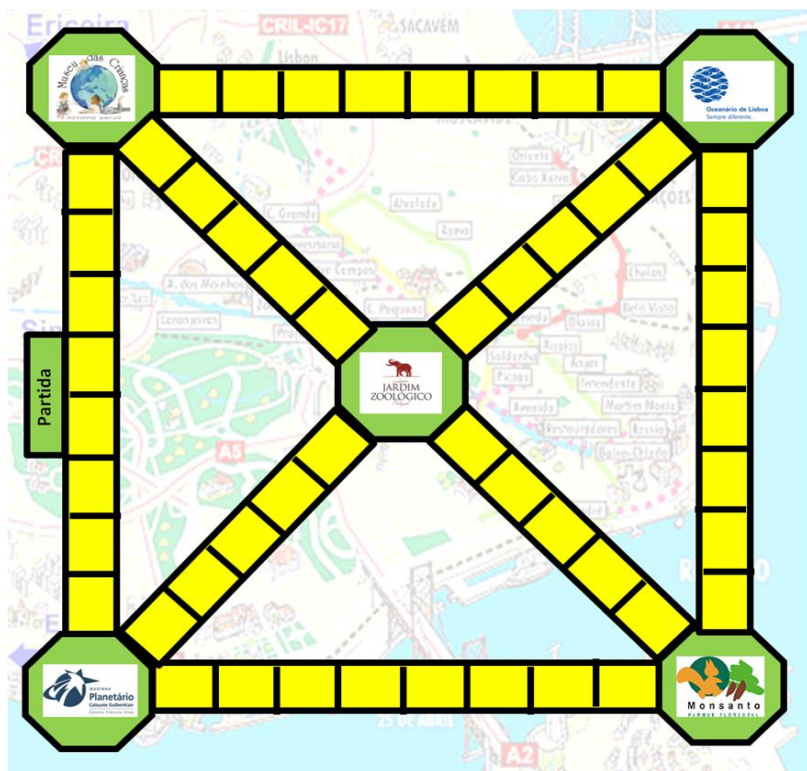
#### 3.1. Análise Silábica

**Objectivo:** Promover a Consciência Silábica e a contagem das sílabas

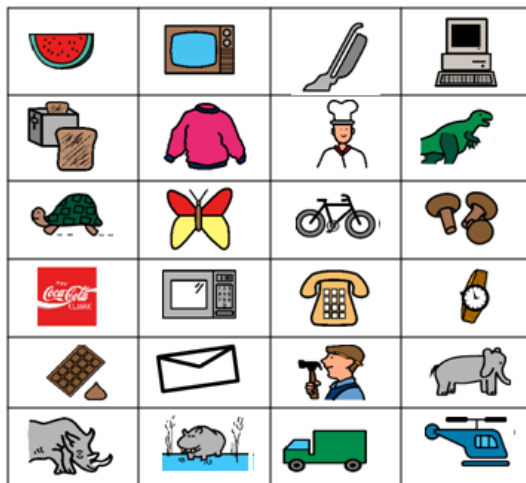
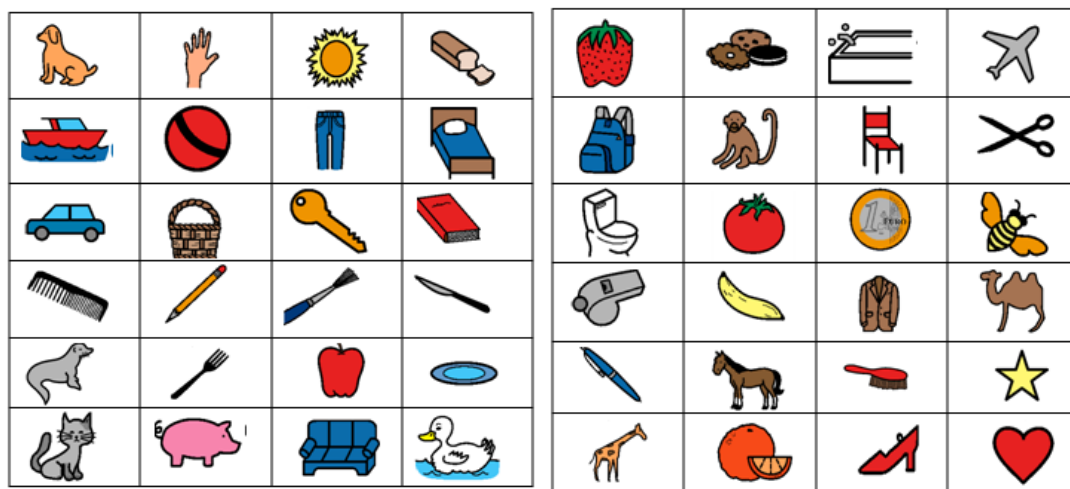
**Descrição do Jogo:** Este jogo é praticado num tabuleiro representativo dos principais locais de diversão da cidade de Lisboa para crianças. A criança deverá escolher um meio de transporte para passear por Lisboa e obter um cartão de cada local visitado. Através da correcta segmentação silábica das palavras ilustradas em variados cartões de imagens, a criança deslocar-se-á pela cidade. O vencedor do jogo será aquele que conquistar um cartão ilustrativo de cada um dos cinco locais: *Jardim Zoológico, Oceanário; Museu das crianças; Planetário e Parques Naturais de Monsanto.*

**Instruções:** Inicialmente é apresentado o jogo à criança e feita uma referência lúdica aos locais que a mesma irá visitar. É pedido à criança que escolha um meio de transporte para se deslocar em Lisboa. Esse meio de transporte é colocado no posto de partida do tabuleiro. É colocado um conjunto de cartões com a face virada para baixo ao lado do tabuleiro e explicado à criança que retire o primeiro cartão. Após a identificação e nomeação da imagem presente no cartão é solicitado á criança que realize a segmentação silábica da palavra. Caso a criança segmente a palavra correctamente deverá avançar o número de casas correspondente ao número de sílabas da palavra. No decorrer do jogo, o adulto deverá ajudar a criança não só na nomeação das palavras como na correcta segmentação e contagem das suas sílabas. Quando a criança chega a um dos locais a visitar recebe um cartão com o respectivo símbolo do mesmo. O jogo termina quando a criança tiver um cartão representativo de cada local.

**Material:** Tabuleiro de jogo, cartões com as imagens das palavras a segmentar, dois objectos representativos de transporte (carro, autocarro, eléctrico).



Cartões do jogo



## **“Encontra as sílabas iniciais idênticas nos Dominós”**

### **3.2. Jogo da Identificação da Sílabas inicial Idêntica**

**Objectivo:** Promover a capacidade de identificação da sílabas inicial idêntica.

**Descrição do Jogo:** Este jogo é constituído por doze dominós, sendo cada um deles composto por imagens de palavras que começam com o mesmo fonema. Cada dominó é formado por trinta e seis peças que trabalham três pares de palavras, com base em sílabas iniciais idênticas. De forma a trabalhar diversos tipos de fonemas, os dominós foram divididos do seguinte modo:

- Dominó das vogais;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /r/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /s/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /p/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /f/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /t/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /v/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /b/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /l/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /d/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /g/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /m/;
- Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /k/;

**Instruções:** Inicialmente é apresentado o dominó à criança. O adulto nomeia as palavras correspondentes às imagens apresentadas no dominó a ser trabalhado. De seguida, é explicado à criança que o dominó tem palavras que começam com a mesma sílaba. São dadas sete peças à criança e ao adulto. As restantes peças devem estar espalhadas no tabuleiro de jogo viradas para baixo. O primeiro jogador coloca uma peça composta por duas imagens idênticas na vertical do tabuleiro de jogo. Com isso, é criada uma sequência de dois caminhos, sendo as restantes peças colocadas tanto na

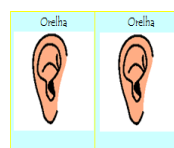
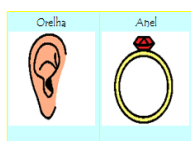
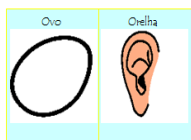
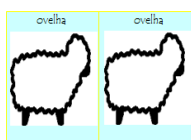
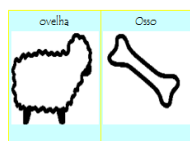
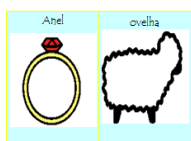
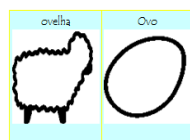
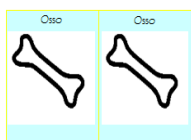
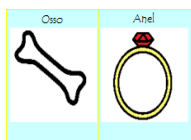
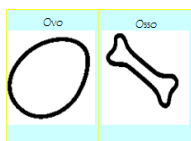
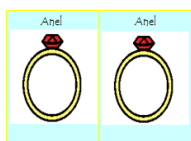
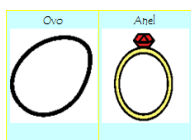
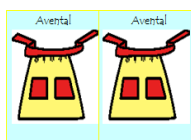
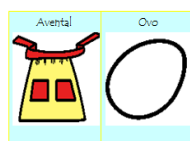
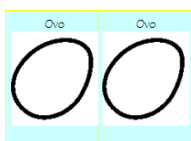
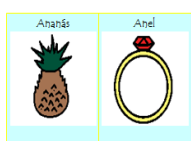
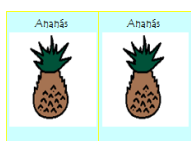
horizontal como na vertical, dependendo do jogo e da estratégia dos jogadores. De seguida é explicado à criança que terá de colocar uma peça ao lado da exposta na mesa que comece com a mesma sílaba. Caso um dos jogadores, não tenha uma peça que comece com a mesma sílaba, deverá ir buscar as peças que estão viradas ao contrário até encontrar alguma com a sílaba que precisa. O jogo termina quando um dos jogadores ficar sem peças.

**Exemplo:** Para este exemplo foi utilizado o Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /p/. Tendo como base a situação de jogo da figura abaixo a criança poderia jogar de duas formas: utilizando uma palavra com a sílaba iniciada em “pi” e colocando ao lado da peça à esquerda da figura abaixo; ou utilizando uma palavra com a sílaba iniciada em “pa” e colocando ao lado da peça com os patins. Na segunda figura demonstra-se duas possíveis jogadas que a criança poderia fazer. Caso a criança não tenha nenhuma peça que satisfaça as condições referidas anteriormente deverá retirar peças que estão viradas ao contrário até encontrar alguma com a sílaba que precisa.

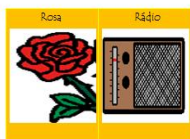
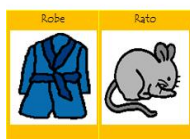
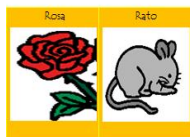
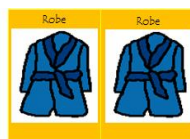
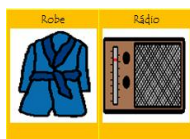
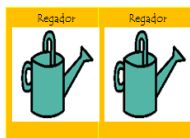
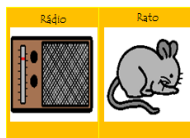
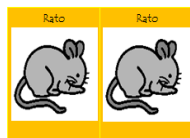
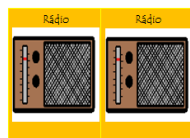
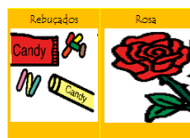
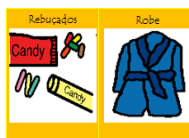
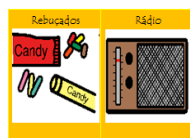
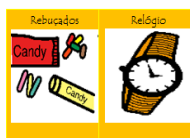


**Material:** Dominós composto por diversas imagens de palavras que começam com o mesmo fonema.

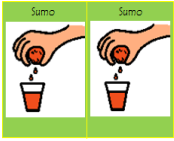
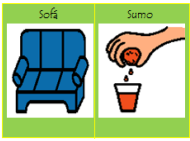
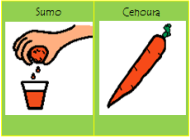
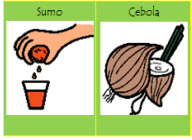
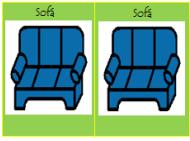
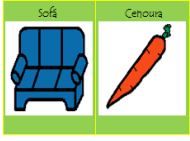
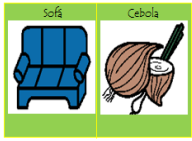
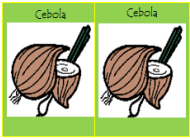
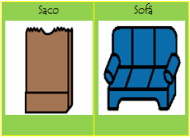
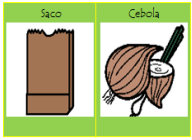
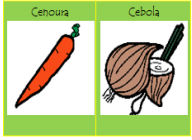
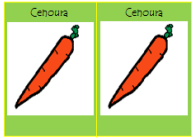
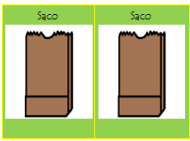
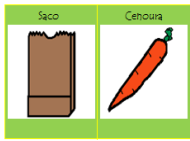
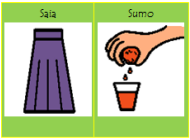
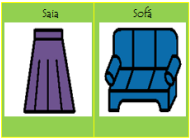
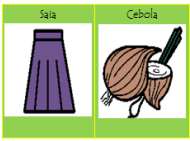
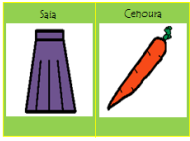
## Dominó das Vogais



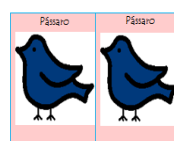
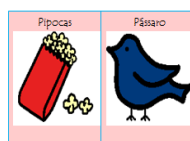
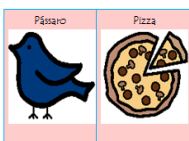
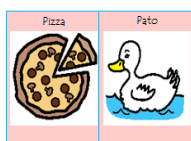
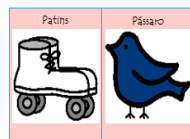
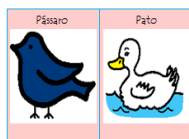
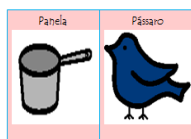
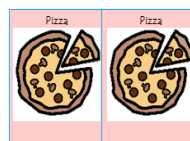
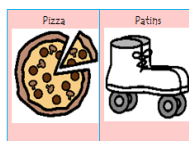
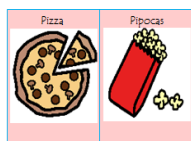
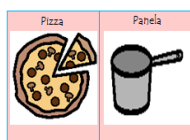
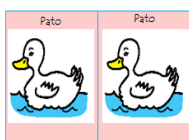
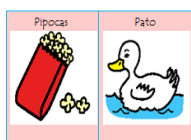
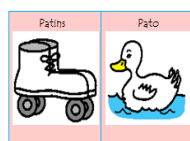
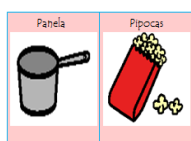
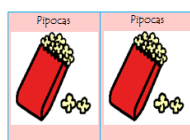
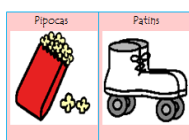
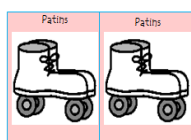
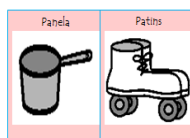
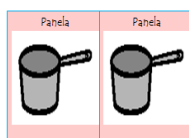
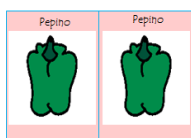
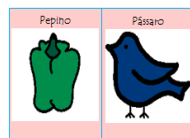
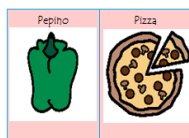
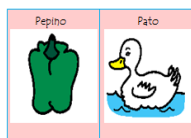
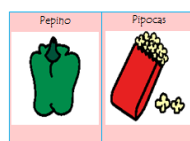
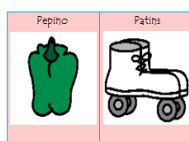
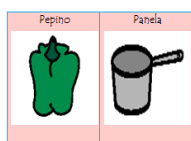
## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /r/



**Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /s/**

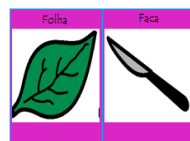
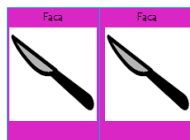
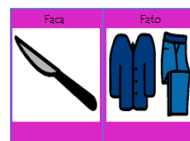
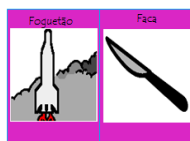
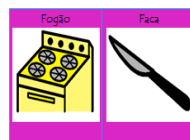
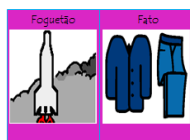
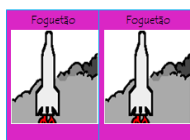
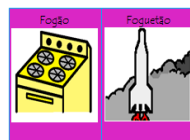
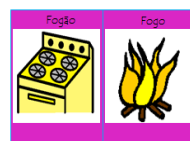
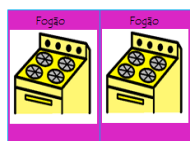
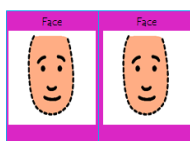
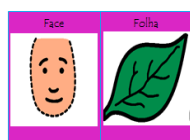
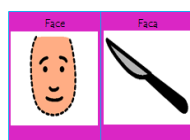
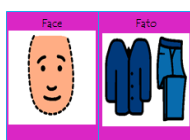
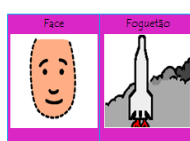
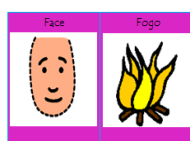
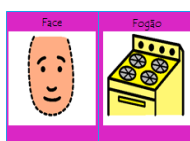


## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /p/

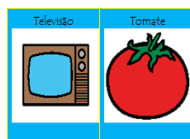
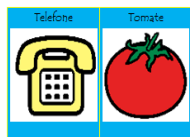
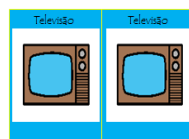
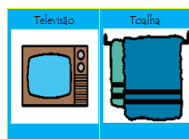
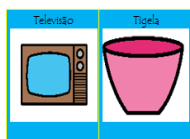
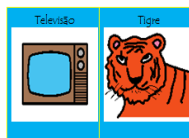
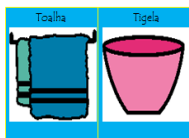
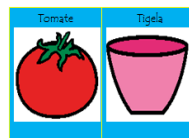
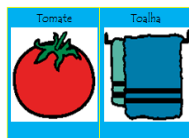
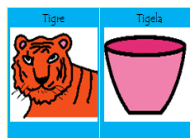
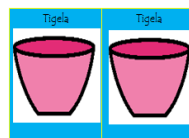
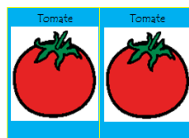
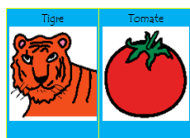
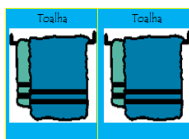
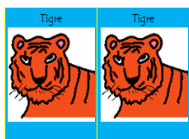
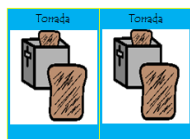
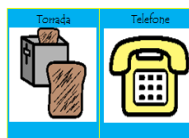
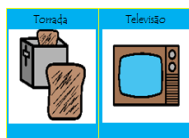
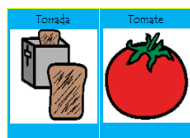
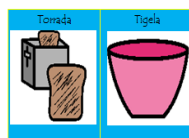
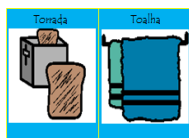
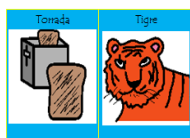




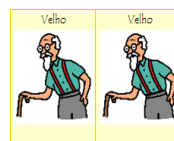
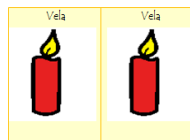
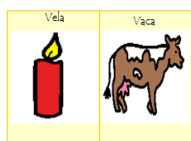
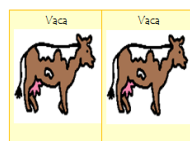
## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /f/



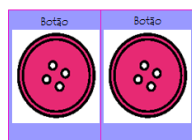
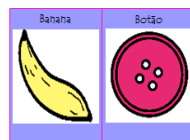
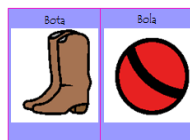
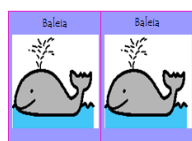
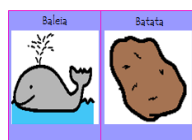
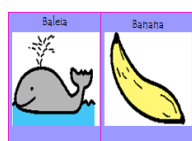
## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /t/



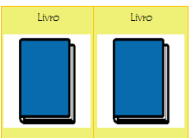
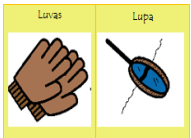
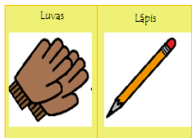
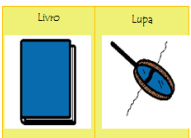
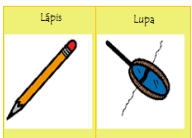
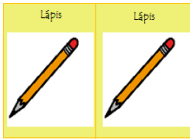
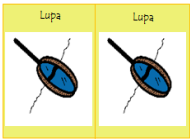
## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /v/



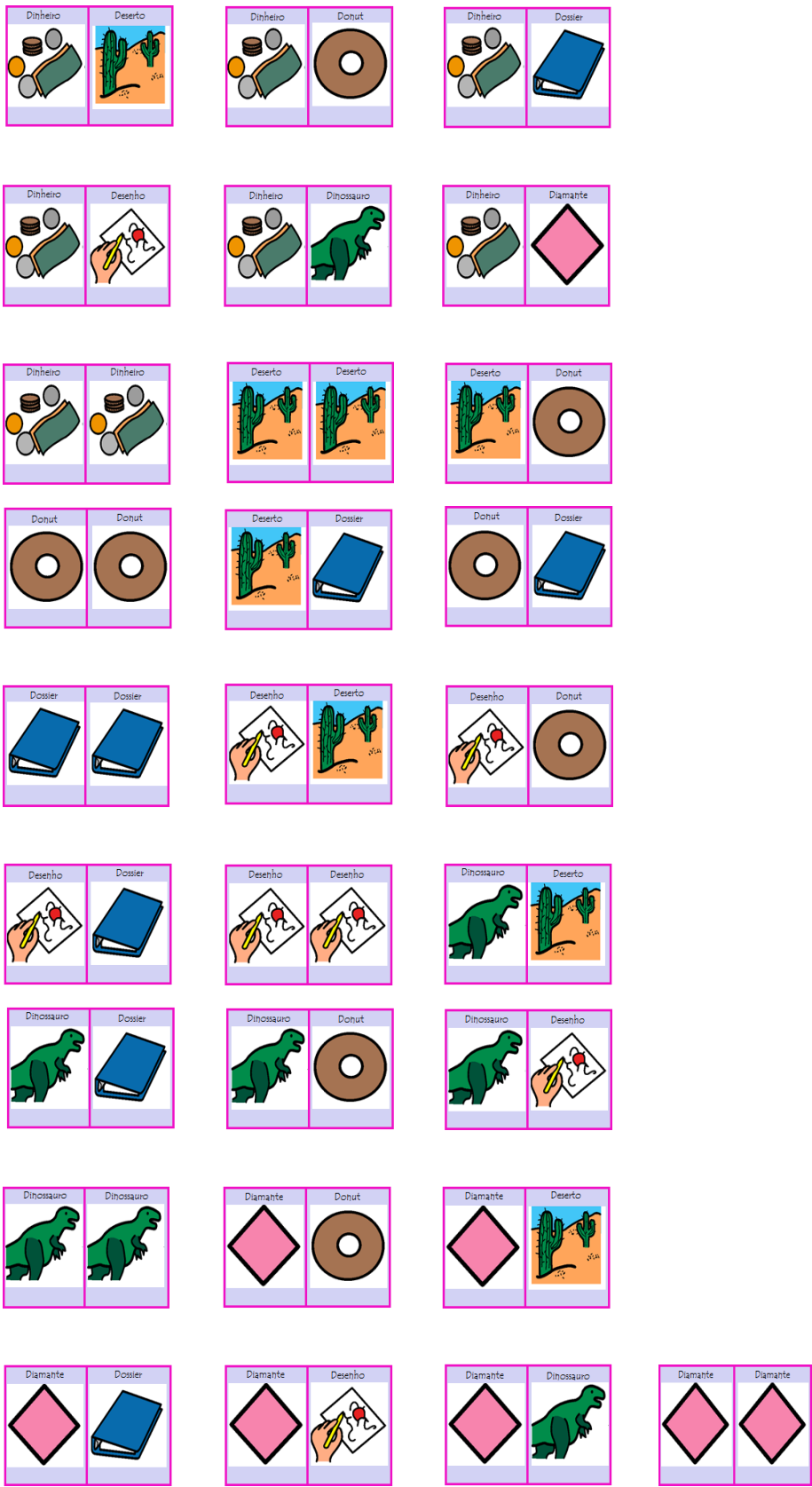
## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /b/



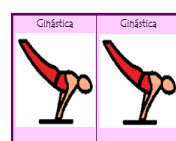
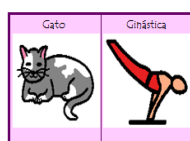
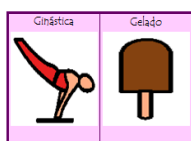
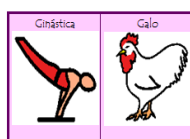
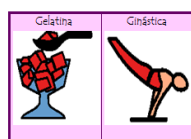
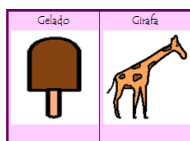
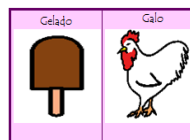
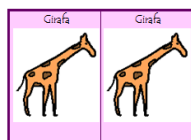
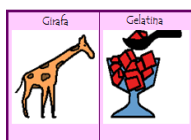
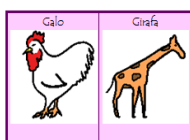
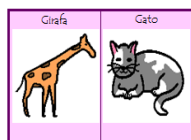
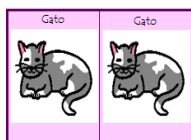
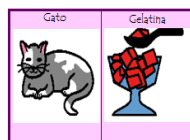
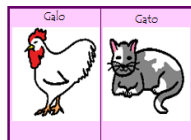
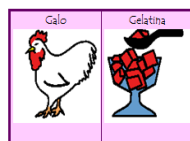
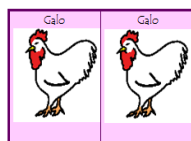
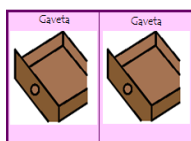
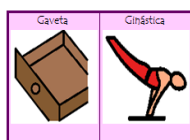
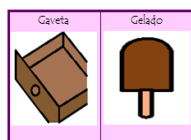
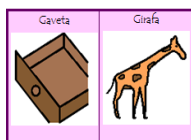
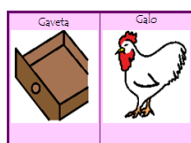
**Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /l/**



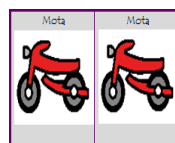
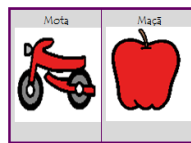
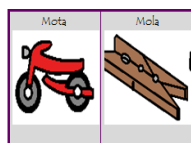
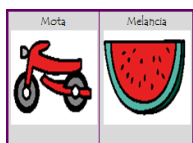
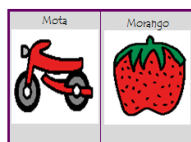
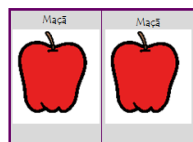
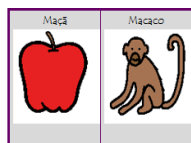
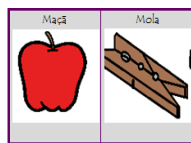
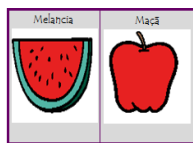
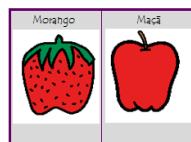
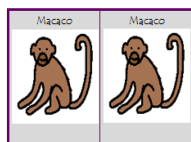
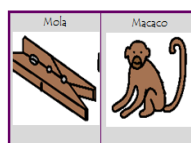
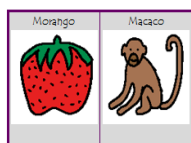
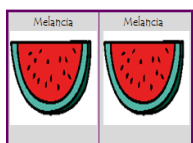
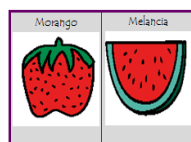
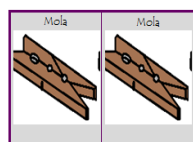
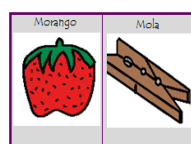
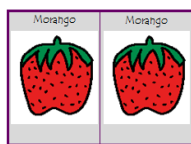
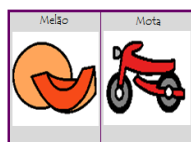
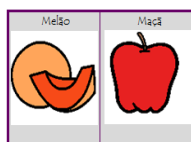
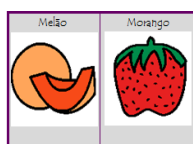
**Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /d/**



## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /g/

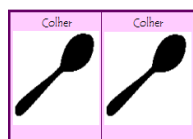
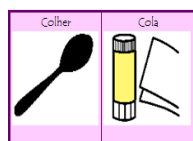
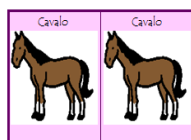
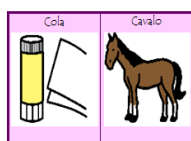
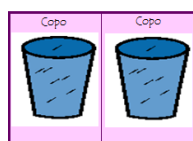
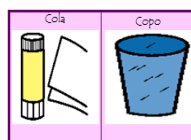
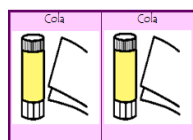
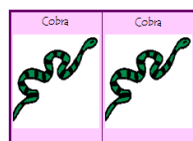
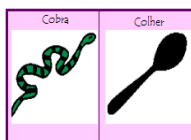
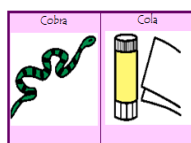


## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /m/





## Dominó com palavras iniciadas pelo fonema /k/



## ***“Queres ir ao McDonalds?”***

### **3.3. Jogo da Omissão de Sílabas**

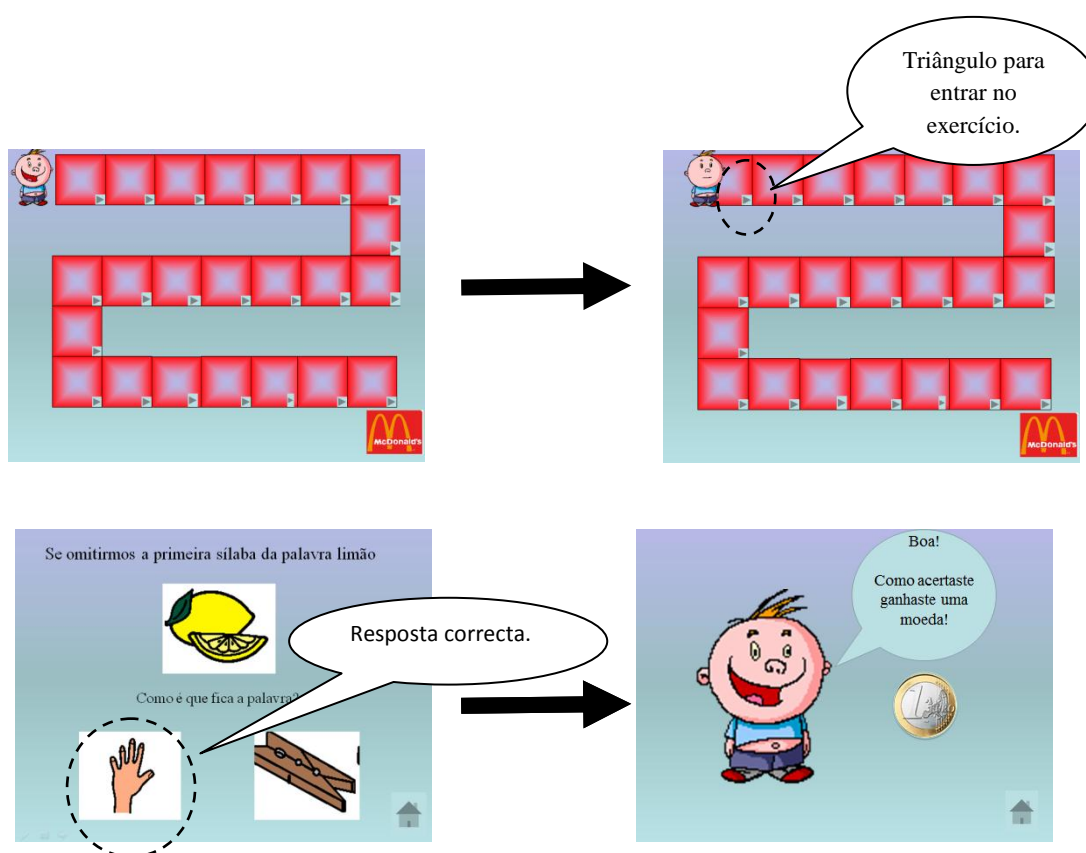
**Objectivo:** Promover a capacidade de omitir as sílabas iniciais; mediais e finais das palavras.

**Descrição do Jogo:** Este jogo foi criado para ser realizado em computador através do *Microsoft Office PowerPoint 2007*. O objectivo do jogo é levar o jogador (de um modo fictício) a ir almoçar ao restaurante *McDonalds*. O jogo é constituído por quarenta e sete slides, sendo o primeiro composto pelo percurso de vinte e três casas representativo da ida da criança ao *McDonalds*. A criança para conseguir chegar ao *McDonalds* terá de ultrapassar as provas apresentadas por cada uma das vinte e três casas. Cada uma destas casas é composta por um exercício que a criança terá de resolver. As primeiras oito casas do percurso tem como objectivo desenvolver a capacidade de formar uma palavra a partir de outra omitindo a sílaba inicial com o auxílio de suporte visual. As seguintes doze casas tem como objectivo desenvolver a capacidade de formar uma palavra a partir de outra omitindo a sílaba medial e final. De modo a aumentar o grau de dificuldade da tarefa fonológica, os três últimos exercícios são realizados sem suporte visual. Caso a criança supere com sucesso um desafio receberá uma moeda para pagar o seu almoço no *McDonalds*. Por conseguinte, a criança só chegará ao *McDonalds* após ter ultrapassado as provas fonológicas trabalhadas em cada casa.

**Instruções:** O adulto começa por apresentar o jogo e o percurso que a criança irá realizar para ir almoçar ao *McDonalds* (primeiro slide). O adulto deverá abrir o ficheiro de jogo e explicar à criança que ao carregar na seta direita do teclado o boneco avança no percurso de jogo. Sempre que a criança avançar no percurso de jogo o adulto carrega no triângulo existente na casa de jogo para surgir a tarefa fonológica. À medida que é apresentada a tarefa fonológica o adulto nomeia as palavras correspondentes às imagens apresentadas. De seguida, é explicado à criança que ao retirarmos o primeiro pedaço (primeira sílaba) de uma palavra obtemos uma nova palavra. A criança deverá identificar a nova palavra e carregar na imagem correspondente. O mesmo se aplica à

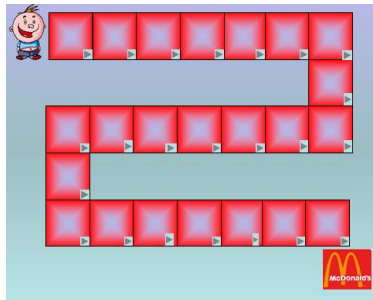
omissão das sílabas mediais e finais. O jogo termina quando a criança chega ao fim do percurso com vinte e três moedas para ir ao *McDonalds*.

**Exemplo:** Como exemplo do que foi dito, faremos a simulação do começo do jogo. A criança ao carregar na seta direita do teclado o boneco anda uma casa. De seguida a criança terá de clicar com o rato no triângulo para realizar o primeiro exercício. Este exercício é composto por três palavras com imagens representativas. A criança terá de identificar qual a palavra (mão ou mola) que resulta da omissão da sílaba inicial da palavra limão. Se a criança acertar na resposta surgirá o boneco para oferecer a moeda de recompensa.



**Material:** Computador, *Software Microsoft Office PowerPoint 2007* ou 2010 e ficheiro do jogo "*Queres ir ao MacDonalDs?*"

# Sequência do Jogo



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra limão



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra escola



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra alface



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra soldados



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra sapato



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra cebola



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra dorminhoca



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a primeira sílaba da palavra galinha



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a sílaba medial da palavra boneca



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a sílaba medial da palavra camisa



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a sílaba medial da palavra batata



Como é que fica a palavra?



Se omitirmos a sílaba medial da palavra carteiro



como é que fica a palavra?



Se omitirmos a sílaba medial da palavra mochila



Como é que fica a palavra?




Se omitirmos a sílaba medial da palavra panela





Como é que fica a palavra?




Se omitirmos a última sílaba da palavra chávena





Como é que fica a palavra?


Se omitirmos a última sílaba da palavra pato





Como é que fica a palavra?


Se omitirmos a última sílaba da palavra chave





Como é que fica a palavra?


Se omitirmos a última sílaba da palavra bolacha





Como é que fica a palavra?


Se omitirmos a última sílaba da palavra caracol





Como é que fica a palavra?

Se omitirmos a última sílaba da palavra chávena



Como é que fica a palavra?

Omissão de sílabas iniciais

Se omitirmos a primeira sílaba da palavra	Como é que fica a palavra?
calado	
pacama	
colchão	
armário	
piano	

Omissão de sílabas mediais


Se omitirmos a sílaba medial da palavra	Como é que fica a palavra?
pateta	
bolista	
cadeira	
orelha	
chupeto	

Omissão de sílabas finais

Se omitirmos a última sílaba da palavra	Como é que fica a palavra?
irmão	
caixa	
girafa	
natação	
repador	


Boa!

Como acertaste ganhaste uma moeda!



Boa!

Cheguei ao Mc Donalds!



## Diploma

